



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LETRAS JAPONÊS

PAULA TÔGO MAZZEI

**O PAPEL QUE A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE EXERCEM SOBRE O
ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, COM ENFOQUE NA LÍNGUA JAPONESA**

Brasília
2019

PAULA TÔGO MAZZEI

**O PAPEL QUE A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE EXERCEM SOBRE O
ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, COM ENFOQUE NA LÍNGUA JAPONESA**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras, pelo Curso de Letras: Língua e
Literatura Japonesa da Universidade de
Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília
2019

PAULA TÔGO MAZZEI

**O PAPEL QUE A CULTURA E A INTERCULTURALIDADE EXERCEM SOBRE O
ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, COM ENFOQUE NA LÍNGUA JAPONESA**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras, pelo Curso de Letras: Língua e
Literatura Japonesa da Universidade de
Brasília.

Data da defesa: 27 de junho de 2019

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai – Universidade de Brasília – UnB

Examinadora: Profa. Dra. Kyoko Sekino – Universidade de Brasília – UnB

Examinador: Prof. Égon Lucas Alves Neves – Universidade de Brasília - UnB

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família por toda a sua ajuda e apoio. Agradeço à minha mãe por sempre me incentivar a fazer minhas próprias escolhas e por me ajudar em todos os momentos em que precisei; minha avó por sempre pensar em mim; minha irmã por ter seu próprio jeito de se preocupar comigo; meu pai por ser um grande amigo; às minhas amigas e amigos que definitivamente foram a melhor parte dos meus dias de estudante antes e depois de entrar para a Universidade.

Gostaria de agradecer também aos meus professores que sempre foram atenciosos e dedicados. Especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Yûki Mukai, que através da sua organização, sugestões e seu tempo me ajudou a concluir esta pesquisa de forma satisfatória.

Faço um agradecimento especial para o Prof. Ronan Alves Pereira, o qual tive a maravilhosa oportunidade de conhecer e ter como professor. Acredito que as suas aulas despertaram o meu interesse pelo assunto aqui abordado e por isso me vejo na obrigação de colocá-lo aqui, na parte dos agradecimentos.

RESUMO

Neste trabalho, pretende-se discutir a respeito do papel que a cultura exerce sobre o ensino da língua estrangeira, em especial na língua japonesa. Para alcançar este objetivo se fará uso exclusivo da metodologia de pesquisa bibliográfica ao procurar em referências teóricas publicadas, analisando assim diferentes posições a respeito do assunto selecionado, para tornar possível a discussão a respeito da relevância do ensino da cultura no aprendizado de uma língua estrangeira (destaque no japonês) e de que maneira a interculturalidade auxilia, tanto alunos quanto professores da língua japonesa, a respeitar e valorizar a língua e cultura do outro de forma que possamos, apesar de sermos diferentes em vários aspectos, conviver e interagir em harmonia (KRAMSCH, 2017). Sob este ponto de vista, procura-se apresentar os aspectos culturais na aquisição da segunda língua como língua estrangeira, conceitos relevantes, menção/reflexão baseada na revisão bibliográfica que abordam sobre este assunto e questionar o papel do professor diante de questões culturais nas aulas de língua estrangeira. O resultado alcançado foi que o entrelaçamento entre a cultura e a língua do seu povo é essencial para o ensino do estudante de Letras de tal forma que pode servir, além de influenciar nas suas habilidades linguísticas, como uma grande motivação que permitirá o avanço profissional, tanto em termos de proficiência da língua-alvo quanto da carreira que pretende seguir, e também permitirá que vá além das limitações da comunicação e crie uma própria identidade cultural ao ser influenciado pelos valores, normas, crenças e comportamento da cultura da língua estudada.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Interculturalidade. Língua estrangeira. Aprendizagem-ensino. Língua japonesa. Cultura japonesa.

ABSTRACT

In this work, we intend to discuss the role that the culture plays in the teaching of the foreign language, especially in the Japanese language. In order to achieve this objective, we will make exclusive use of the methodology of bibliographical research when searching in published theoretical references, analyzing different positions regarding the selected subject, to make possible the discussion about the relevance of the teaching of culture in the learning of a foreign language (highlighted on Japanese) and how interculturality helps, both students and teachers of the Japanese language, to respect and value the language and culture of the other in a way we can live together and interact in harmony, despite being different in many ways. (KRAMSCH, 2017). From this point of view, we seek to present cultural aspects in the acquisition of the second language as a foreign language, relevant concepts, mention/reflection based on the bibliographical review that approaches about this subject and question the role of the teacher in the face of cultural issues in foreign language classes. The result achieved was that the intertwining of culture and the language of its people are essential for the teaching of the student of Letters in such a way that it can serve, besides influencing their linguistic abilities, as a great motivation that will allow the professional advance, both in terms of proficiency in the target-language and the career that it intends to pursue, and will also allow the student to go beyond the limitations of communication and create an own cultural identity by being influenced by the values, norms, beliefs and behavior of the language culture studied.

KEY WORDS: Language. Culture. Interculturality. Foreign language. Learning-teaching. Japanese language. Japanese culture.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização e justificativa	1
1.2 Problematização	3
1.3 Objetivos	3
1.4 Perguntas de pesquisa.....	3
1.5 Delimitação da pesquisa e organização do trabalho:.....	4
2 METODOLOGIA	5
2.1 Pesquisa Bibliográfica	5
2.2 Procedimento para discussão	7
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES.....	9
3.1 Conceitos relevantes para esta pesquisa	9
3.1.1 Cultura	10
3.1.2 Cultura e Língua	11
3.1.3 Língua	13
3.1.3.1 Língua Materna.....	15
3.1.3.2 Segunda Língua.....	16
3.1.3.3 Língua Estrangeira	16
3.1.4 Interculturalidade	17
3.2 Língua e cultura japonesa	18
3.2.1 História da língua japonesa dentro do Brasil	19
3.2.2 Língua japonesa	21
3.2.3 Cultura japonesa	23
3.3 Discussão sobre cultura nas aulas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	25
3.3.1 Papel da cultura no ensino de língua japonesa.....	27
3.3.2 Interculturalidade dentro de sala de aula de língua estrangeira com enfoque na língua japonesa	33
3.3.2.1 Professores nativos e não nativos.....	37
3.4 Síntese das discussões	39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e justificativa

Durante o século XIX, é relevante lembrar que o ensino da língua estrangeira era voltado apenas para uma classe mais privilegiada. De acordo com Karina Silva e José Simões (2010), a ideia de superioridade sobre outros países era preservada e desenvolvida quando os alunos entravam em contato com a língua literária e dessa forma sua cultura era comparada com a cultura do país da língua-alvo. Com a passagem dos anos, entre os séculos XX e XXI, aumentou o contato com outros países e consequentemente com outras línguas. Assim, aos poucos, o ensino de língua estrangeira foi se difundindo para todos. (SILVA; SIMÕES, 2010).

Foi no início dos anos 1970 que houve um aumento na demanda pelo domínio de línguas e, como resultado, o acesso se amplificou consideravelmente. Por se tratar do pano de fundo para qualquer interação bem sucedida na língua, a cultura da língua-alvo se tornou extremamente importante na hora de se aprender a língua estrangeira. Dessa forma, mantém-se a ideia onde o aluno deve estudar e compreender as estruturas linguísticas e sociais dos países da língua-alvo. (SILVA; SIMÕES, 2010).

Com relação ao ensino de língua japonesa no Brasil, estudiosos apontam que o seu início aconteceu junto com o movimento de imigração dos japoneses para o Brasil em 1908. Segundo eles, em relatos não oficiais, havia planos entre os próprios japoneses em manter a educação japonesa entre os imigrantes ainda dentro dos navios antes de desembarcarem no Brasil (MORATO, 2011). Estes japoneses acreditavam ser necessário manter a língua materna viva para não ter atraso com relação aos que ficaram no seu país de origem, afinal não tinham pretensão de ficar neste país e sim retornar para o Japão o mais cedo possível.

É relevante dizer que no pós-segunda guerra mundial surgiu uma diferente maneira de desenvolver o ensino de japonês no Brasil, o qual passa a ser ensinada como língua estrangeira com a finalidade de transmitir a sua cultura japonesa. (MORATO, 2011). Entretanto, a transmissão da “formação do cidadão japonês” persistia no pensamento dos imigrantes que vieram antes e depois da guerra e isso marcou o ensino do japonês de tal forma que se apresenta como grande diferenciador ao compará-lo com o ensino de outras línguas estrangeiras no Brasil. (MORIWAKI; NAKATA, 2008).

Dito isso, a seguir, gostaríamos de tratar sobre as nossas razões por ter selecionado este tema para compor este trabalho acadêmico. Dentro do contexto de ensino do japonês,

tendo em mente que estamos tratando de uma visão de uma estudante universitária brasileira, notamos como o japonês se diferencia de outras línguas, particularmente das ocidentais, a partir das nossas experiências acadêmicas dentro e fora do ambiente universitário. Foram essas diferenças que nos levaram a começar a notar a peculiaridade do papel da cultura japonesa durante o aprendizado da sua língua. Este enfoque e necessidade de tratar sobre a cultura durante o ensino de uma língua estrangeira, em um primeiro momento, não pareceu ter ocorrido nas outras línguas da mesma maneira como se percebeu no japonês. Este tema foi proposto com a intenção de compreender e entender melhor a importância da cultura para o ensino da língua estrangeira e também de trazer novas reflexões sobre a área de ensino de letras tanto para professores quanto para alunos.

O tema escolhido pareceu ainda mais relevante ao entendermos que ainda não havia sido explorado com entusiasmo, pelo menos na área do japonês, e por essa razão gostaríamos de trazer a questão para o debate já que pode trazer novos caminhos, visões e questionamentos com relação à forma como o ensino do japonês é abordado e planejado nos dias atuais no Brasil.

Por se tratar sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial ter em mente que todo esse processo vai muito além da simples transmissão de códigos preestabelecidos pela sociedade. Em outras palavras, deve-se levar em consideração a bagagem cultural e histórica vivenciada por aquela população para dessa forma poder compreender como a linguagem influenciou e influencia os falantes nos dias atuais.

Baseando-se nas discussões abordadas por Claire Kramsch (2017), percebemos que existe uma quantidade considerável de pesquisas e trabalhos dedicados à definição da natureza da cultura, do seu papel e lugar no estudo de língua estrangeira. É importante mostrar como a cultura permanece como uma questão bastante discutida no ensino de língua estrangeira ao redor do mundo, chegando até mesmo a envolver o currículo escolar, os professores e alunos de língua. (KRAMSCH, 2017, p. 135).

Tendo a língua japonesa como exemplo, fazendo referência às palavras de Célia Sakurai (2010), uma das características que mais a difere de outras línguas é o seu rígido modo de tratamento entre dois interlocutores, ao depender de suas posições hierárquicas dentro da sociedade, do trabalho ou da família. Um claro exemplo de como a cultura se entrelaça com o modo de falar do seu povo.

Outro ponto relevante a se comentar com relação à importância da cultura dentro do ensino de língua estrangeira é que, de acordo com Meireles (2008 *apud* SILVA, SILMÕES, 2010), estudantes de LE (Língua Estrangeira) acabam por despertar uma reflexão sobre seus

valores e sobre a sociedade em que vivem, tornando possível uma atuação mais efetiva nela. A autora também acredita que o contato com uma LE e principalmente com sua cultura “despertará um desejo pela construção de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa, incentivando o conhecimento e o respeito das diferenças”. (SILVA; SIMÕES, 2010, p. 6).

1.2 Problemática

É fato que o papel da cultura dentro das aulas de língua estrangeira foi e continua sendo um tema problemático, pois como podemos inserir questões culturais tomando o cuidado de não, “sem querer”, ter uma visão colonialista e também desvalorizar a cultura do país da língua-alvo ou até mesmo do próprio aluno? Além de analisar, debater e questionar acerca do problema abordado, este trabalho traz à tona o papel indispensável que a cultura da língua-alvo exerce sobre todo o processo de aprendizagem de uma língua nova. É do nosso interesse investigar este tema, ainda pouco abordado pelos estudiosos da área de japonês, com o objetivo de trazer uma nova visão em como a cultura de um povo afeta na maneira como este mesmo se comunica entre si e com os outros.

1.3 Objetivos

Este trabalho visa obter uma reflexão teórica acerca da contribuição dos estudos sobre o importante papel que a cultura exerce dentro do ensino de língua estrangeira e assim, analisar o papel da cultura japonesa no ensino-aprendizagem da língua japonesa, por meio do debate sobre os conceitos relevantes e como a interculturalidade ajuda alunos e professores, sendo a língua materna desses diferente da língua-alvo, a compreender e se comunicar com pessoas de diferentes culturas.

1.4 Perguntas de pesquisa

Com a finalidade de atingir os objetivos específicos foi proposto duas perguntas:

- a) Qual é o papel que a cultura exerce sobre o ensino da língua estrangeira, em especial na língua japonesa?
- b) Como a questão da interculturalidade auxilia os alunos e professores de língua japonesa no momento de ensino-aprendizagem da língua e cultura do outro?

1.5 Delimitação da pesquisa e organização do trabalho:

Ao abordar sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, esta pesquisa pretende delimitar o seu foco no ensino da língua japonesa e, de modo consequente, no envolvimento da sua cultura durante este processo de ensino. Tratando-se de um trabalho de pesquisa bibliográfica, através do uso de livros, artigos, documentos e pesquisas abordaremos determinados tópicos já previamente selecionados para responder a todas as perguntas levantadas sobre o tema aqui abordado.

O trabalho aqui apresentado é estruturado em quatro capítulos principais. Estes mesmos capítulos foram organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo trata da introdução, ou seja, introduzir ao leitor tanto sobre a pesquisa aqui trabalhada quanto do tema selecionado. Neste capítulo são expostos a contextualização da pesquisa, a justificativa do tema escolhido para a pesquisa, a problematização levantada, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para definir os métodos ou instrumentos necessários para a elaboração do trabalho científico aqui exposto. É apresentado o método, a natureza da pesquisa e uma análise geral dos procedimentos que serão utilizados na concretização do capítulo seguinte, o qual de fato começará a decorrer sobre o tema da pesquisa.

O terceiro capítulo aborda sobre a fundamentação teórica e discussão, a qual será dividida em quatro subcapítulos para uma análise e discussão detalhada sobre a relevância do ensino da cultura para o aprendizado de uma língua estrangeira, dando destaque na língua japonesa. O primeiro subcapítulo traz os conceitos-chave trabalhados nesta pesquisa, o segundo traz um pouco sobre a língua e a cultura do Japão, o terceiro debate sobre o papel da cultura japonesa dentro de sala de aula e no último uma pequena síntese da discussão que foi feita nesse capítulo.

O quarto capítulo corresponde às considerações finais. Concluindo o trabalho, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa são novamente retomados e também são apresentadas as contribuições e limitações do estudo, assim como sugestões para novas pesquisas envolvendo o tema aqui proposto.

2 METODOLOGIA

2.1 Pesquisa Bibliográfica

Este trabalho acadêmico, como já foi mencionado anteriormente, tem por objetivo investigar e discutir o papel essencial da cultura no ensino de língua estrangeira, tendo em mente que o nosso foco aqui será a conexão entre a cultura e a língua japonesa. Com o intuito de alcançar este objetivo, optamos por seguir a discussão com uma pesquisa bibliográfica.

Podemos definir a pesquisa bibliográfica como a que

[...] explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO, BERVIAN. 1983, p. 55 *apud* RAUPP, BEUREN, 2006).

De acordo com Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA, 2009), a pesquisa bibliográfica pode aparecer em dois tipos de trabalhos/pesquisas científicas: aqueles que buscam aprofundar seus conhecimentos sobre determinado assunto já estudado e aqueles que tem por objetivo recolher informações ou conhecimentos prévios sobre determinado problema do qual se procura resposta. No primeiro caso, a pesquisa bibliográfica é feita apenas em seu início como um meio para ajudar a se chegar a um fim. Em outras palavras, se trata de uma parte necessária para a condução de qualquer pesquisa científica que busca aprofundar um assunto através de discussão com teóricos da área. Já no segundo, o pesquisador faz uso exclusivo da pesquisa bibliográfica ao procurar referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos (livros, artigos, páginas de *web* sites) para alcançar o seu objetivo. Neste trabalho seguiremos com o segundo caso ao se fazer uso exclusivo da pesquisa bibliográfica para alcançar os resultados desejados.

Seguindo o mesmo raciocínio de Fonseca, Antonio Carlos Gil (1946) afirma que a maior parte dos estudos exploratórios podem ser caracterizados como pesquisas bibliográficas. Pesquisas acerca de ideologias também costumam ser desenvolvidas quase unicamente por meio de fontes bibliográficas, especialmente aquelas que propõem uma análise sobre as diversas posições a respeito de um problema.

Com relação às fontes bibliográficas, podemos dizer que abrangem todo material público sobre determinado tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, dissertações, teses, dentre vários outros. É através dessas bibliografias que se agrupa o conhecimento sobre a temática pesquisada. Tendo isso

como base é possível construir um trabalho monográfico, independente se seu tema seja de perspectiva histórica ou com o objetivo de reunir várias publicações isoladas e atribuir-lhes uma nova leitura. (RAUPP; BEUREN, 2006, p. 87).

Ainda sobre a bibliografia, gostaríamos de destacar os livros como referência por excelência devido ao seu papel importante na busca por conhecimento desde muitos séculos atrás. Gil (1946) os classifica em dois tipos em função de sua forma de utilização: leitura corrente e de referência.

De acordo com o autor, os livros de leitura corrente englobam obras referentes a vários gêneros literários, desde romance até teatro, e também as obras de divulgação, em outras palavras, livros que têm por objetivo proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos. (GIL, 1946, p. 44).

Já os livros de referência, também denominados de livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo tornar possível ao seu leitor uma rápida obtenção das informações desejadas ou, caso não tenha esses dados, informar a localização de obras que os contém. A partir disso, o autor trata de dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, os quais contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, os quais direcionam para outras fontes. (GIL, 1946, p. 44).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de tornar possível ao investigador acessar uma gama de fatos muito mais ampla do que aquela que poderia ter ao pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa necessita de dados muito dispersos, como por exemplo, a realização de estudos históricos.

Outro ponto positivo é o fato de ser um “procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas”. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43).

A pesquisa bibliográfica também possibilita um vasto alcance de informações, além de proporcionar o uso de dados dispersos em diversas publicações, auxiliando também na construção ou em uma melhor definição do quadro conceitual do objeto de estudo proposto.

O ponto negativo deste método é o fato de que em várias ocasiões são encontrados dados equivocados ou processos falsos/errados. (LIMA; MIOTO, 2007) Tendo isso em mente, é necessário que o pesquisador esteja sempre atento para não se equivocar e acabar acreditando em informações erradas. A melhor solução nesta situação é sempre buscar pelo maior número de fontes possíveis.

É imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer um alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se busca por soluções ao objeto de estudo proposto. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Este tipo de método foi selecionado para esta pesquisa porque se pretende, através do agrupamento de várias publicações isoladas sobre um tema explorado, fazer hipóteses, análises e interpretações que servirão de ponto de partida para atribuir uma nova leitura no objeto de análise.

Mesmo que demande tempo, dedicação e atenção, como qualquer outro trabalho científico, ao fazermos uso da pesquisa bibliográfica para percorrer o caminho em busca de conhecimento por meio da solução do problema levantado, pretendemos propor uma releitura sobre o importante papel que a cultura exerce sobre o aprendizado da língua estrangeira.

2.2 Procedimento para discussão

Para que possamos responder às questões da presente pesquisa, pretendemos, em primeiro lugar, identificar os aspectos e conceitos relevantes da cultura na/para a aquisição de língua estrangeira fazendo referência às ideias abordadas por Claire Kramsch nos seus trabalhos como “*Third Culture and Language Education*” (2009) e “*Culture in foreign language teaching*” (2013). Esta seção se comportará como uma base introdutória para nossa discussão, pois é a partir das explicações dos conceitos de cultura, língua e interculturalidade que poderemos de fato começar a refletir sobre o papel da cultura no processo de aquisição de conhecimento por meio da língua estrangeira.

Para tornar possível a discussão a seguir, pretendemos expor um pouco sobre a história da língua japonesa no Brasil e as características da língua e da cultura do Japão, destacando as suas diferenças com os países ocidentais.

Na seção seguinte, abordaremos sobre o papel que a cultura exerce no ensino da língua estrangeira, em especial na língua japonesa. Ao deixar de ver a cultura como um mero acessório ilustrativo, as aulas de língua estrangeira poderão tratar de questões como a pluralidade linguística, a multiplicidade de ideias e valores se tornando algo mais do que um meio de transmissão passiva de conhecimentos linguísticos. (SILVA; SIMÕES, 2010). Essa visão só se tornou possível com a evolução ao longo dos séculos do ensino de língua

estrangeira, em particular, entre os séculos XIX e XX onde os modelos teóricos de ensino de língua estrangeira que conhecemos hoje em dia se desenvolveram.

Neste mesmo tópico, abordaremos também o papel da interculturalidade dentro de sala de aula. Como a interculturalidade auxilia alunos e professores no momento de ensino-aprendizagem da língua e cultura do outro? Assim como Kramsch (2009) afirma “os professores de línguas podem se beneficiar do ensino da cultura não como uma coleção de objetos, fatos e eventos, mas como um sistema de signos que tem uma lógica própria”.¹

É imprescindível também tratarmos sobre as diferenças com relação ao ensino da língua entre professores nativos e não-nativos, pois, assim como os seus alunos, os professores não-nativos aprenderam a língua estrangeira de tal forma que talvez não consigam ensinar uma cultura do dia a dia por não estarem familiarizados (KRAMSCH, 2017). Este assunto mostrará tanto pontos negativos quanto positivos de ambas as partes, levando-se em consideração que não é apenas um professor nativo que conseguirá propriamente transmitir o seu conhecimento da língua em questão.

¹ Esta é uma tradução do artigo *Culture in Foreign Language Teaching*, publicado no *Iranian Journal of Language Teaching Research* (<http://www.urmia.ac.ir/ijltr>), v. 1, n. 1, 2013. A publicação da tradução foi autorizada pela autora, em email enviado no dia 12/04/2017, e pelo Editor-Chefe do periódico, o Dr. Karim Sadeghi, em email enviado no dia 23/06/2017.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentaremos o referencial teórico como base para o desenvolvimento do problema escolhido para este projeto no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Com o intuito de alcançar os objetivos específicos deste trabalho, iremos: identificar os aspectos e conceitos relevante para o tema aqui selecionado; discutir a respeito do papel que a cultura exerce sobre o ensino da língua estrangeira e analisar a questão de como a interculturalidade auxilia alunos e professores durante o processo de aprendizagem da língua e da cultura do outro. Sendo assim, trataremos de conceitos como: Cultura, Língua e Interculturalidade, os quais serão apresentadas no subcapítulo a seguir.

3.1 Conceitos relevantes para esta pesquisa

De acordo com Áurea Breitbach (1988), o conceito pode ser visto como um ponto de partida da observação, uma vez que por abstração descreve aquilo que a princípio não é diretamente reconhecível, e vai gradualmente se tornando claro na medida em que a realidade fenomênica é desvendada. A autora também menciona Madeleine Grawitz (1975 *apud* BREITBACH, 1988) para completar a sua linha de raciocínio, ao dizer que o conceito não ajuda apenas a perceber as coisas, mas como também se trata de uma forma de conceber, ao organizar a realidade mantendo os caracteres distintivos e significativos dos fenômenos. (BREITBACH, 1988, p. 123).

Breitbach se aprofunda ainda mais nas características e peculiaridades dos conceitos dentro do âmbito da pesquisa científica ao dizer que

[...] mesmo quando [conceito] ainda não esteja completamente formulado, exerce a função de guia da observação de uma realidade. Ele está inserido dentro de um contexto metodológico específico, está sempre relacionado a um método, a um conjunto de procedimentos que revela a postura do pesquisador. Portanto, o uso de determinados conceitos em detrimento de outros indica a maneira de observar a realidade que figura na mente do sujeito. Pode-se dizer, então, que o conceito é o "fio condutor" da observação, ao mesmo tempo em que, numa outra etapa do processo de conhecimento, ele é o resultado deste. (BREITBACH, 1988, p. 123).

Tendo o argumento de Breitbach como referência, começaremos a seguir a tratar dos conceitos essenciais para o tema desta pesquisa começando pelo conceito de cultura.

3.1.1 Cultura

Devido a sua ampla variedade de significados e sentidos, os quais variam dependendo do contexto, da época e até mesmo da área científica em que se pretende utilizar, o termo cultura deve ser abordado com cautela e analisado através dos argumentos, discussões e interpretações levantadas pelos seguintes pensadores e estudiosos.

De modo geral, cultura pode ser descrita como um conjunto de formas e expressões que caracterizarão ao longo do tempo uma determinada sociedade ou civilização. Trata-se de todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes, os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente dentro do ambiente da família, como também por ser membro de uma sociedade. (BEMBIBRE, [2005-2019]).

Ao analisarmos o próprio desenvolvimento histórico do termo “cultura”, Daniele Canedo (2009) traz a sua origem semântica que vem da palavra *colore*, a qual originou o termo em latim *cultura*, de vários significados como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração. Durante a Idade Média até o século XVI, o termo era normalmente utilizado para “se referir a uma ação e a processos, no sentido de ter ‘cuidado com algo’, seja com os animais ou com o crescimento da colheita”. (CANEDO, 2009, p. 1-2).

Foi então no século XVIII ou também conhecido como Século das Luzes, que começou a surgir uma profunda vocação pelo cultivo do pensamento. Em outras palavras, o termo acabou mudando para um sentido mais figurado ao se referir a metáfora de cultivar o espírito ou o esforço gasto para o desenvolvimento das faculdades humanas. Como resultado, as obras artísticas e as práticas que sustentam este desenvolvimento passam a representar a própria cultura. Para os franceses da época, cultura estava associada às ideias de progresso, de evolução, de educação e de razão. (CANEDO, 2009). Segundo Canedo, a

Cultura e civilização andavam de mãos dadas, sendo que a primeira evocava os progressos individuais e a segunda, os progressos coletivos. Neste sentido, há uma diferenciação entre o estado natural do homem, irracional ou selvagem, posto que sem cultura; e a cultura que ele adquire através dos canais de conhecimento e instrução intelectual. Decorre daí a ideia de que as comunidades primitivas poderiam evoluir culturalmente e alcançar o estágio de progresso das nações civilizadas. (CANEDO, 2009, p. 2).

Foi justamente este tipo de pensamento que deu origem a um dos sentidos mais comumente utilizados até nos dias atuais, onde se caracteriza como “possuidores de cultura” os indivíduos detentores do saber formal.

Também diante de diversas interpretações e usos do termo cultura, Canedo (2009, p. 4-5) adota no seu trabalho três concepções fundamentais de entendimento da cultura:

a) modos de vida que caracterizam uma coletividade;

Nesta concepção, utilizando os pensamentos de Isaura Botelho (2001 *apud* CANEDO, 2009) como base, a autora define cultura como um sistema de signos e significados criados por grupos sociais, o qual é produzido através da interação social entre os indivíduos, ou seja, seus modos de pensar e sentir, seus valores, suas identidades e diferenças e suas rotinas (2009, p. 4-5).

b) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento;

Já na segunda concepção, adota-se uma visão mais restrita da cultura ao se referir às obras e práticas da arte, a atividade intelectual e o entretenimento, destacando que todas são vistas com um olhar econômico (2009, p. 5).

c) fator de desenvolvimento humano.

Por fim, esta terceira concepção da cultura busca ressaltar o papel que ela pode adquirir como um fator de desenvolvimento social (2009, p. 5).

Em termos sociológicos e fazendo uso dos pensamentos de Émile Durkheim (1912 *apud* CRESPI, 1997 *apud* PORTO, 2011), cultura é caracterizada como parte da personalidade social dos indivíduos, construída por meio da interiorização e dos modelos e valores funcionais com o intuito de manter a ordem social. Para Durkheim os valores morais e as dimensões do tipo religioso são os fatores mais importantes para a manutenção da coesão social ao se basear na solidariedade social dos próprios vínculos sociais os quais se instituem dentro da organização produtiva. (PORTO, 2011, p. 93-94).

A cultura de um determinado povo, além de mostrar aos outros suas diferenças, semelhanças, peculiaridades, crenças e sua própria maneira que enxergar e compreender o mundo, também relata grande parte da história da sua civilização. Cultura é algo que inevitavelmente sofrerá por mudanças e transformações ao longo dos anos junto com todos os indivíduos que a criaram, a possuem, a modificam e a passaram adiante para os seus descendentes ou até mesmo para estudiosos vindos de outros povos interessados em aprender.

3.1.2 Cultura e Língua

Dito isso, a seguir, gostaríamos de relacionar o termo cultura com a língua, pois o estudo aqui proposto tem por foco discutir sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Temos também por objetivo mostrar como a relação entre essas duas palavras é

indispensável para poder começar a observar e investigar o ensino de uma língua dentro da área de educação.

Ao relacionar a cultura com a língua, Claire Kramsch nos mostra no seu trabalho *“Culture in foreign language teaching”* (2013) os debates que envolvem o tipo de cultura que se deve ensinar durante as aulas de línguas estrangeiras. Enquanto temos de um lado uma cultura com “c” minúsculo que trata da vida cotidiana, do outro temos a cultura com “C” maiúsculo voltado para a literatura e as artes em geral. Dessa forma, Kramsch questiona qual cultura se deve ensinar para aqueles que buscam aprender uma nova língua: aquela que mostra o estilo de vida específico de falantes da língua ou aquela com uma fonte humanística de conhecimentos mais genérica transmitida por meio da literatura e das artes? (KRAMSCH, 2013, p. 135).

Com o intuito de criar uma definição de cultura em sua relação com língua, Kramsch faz uma metáfora da sua própria experiência ao comparar os jardins de Versalhes com os jardins da Babilônia e conclui que a única forma de os alunos de línguas aprenderem quem são é através do seu encontro com o Outro. Eles não conseguiram entender o Outro se não compreendem suas experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são. E para alcançar este objetivo é preciso ver pelos olhos do Outro. (KRAMSCH, 2013, p. 138).

Além de Kramsch, podemos também mencionar duas estudiosas que seguiram por uma linha de raciocínio semelhante. Renata da Silva de Barcellos e Fernanda da Silva de Barcellos (2004) fazem referência ao conceito de Paraquett (2000, p. 118 *apud* DE BARCELLOS; DE BARCELLOS, 2004) sobre cultura que é vista como um conjunto de tradições, estilos de vida, formas de pensar, sentir e agir de um determinado povo. Com esta definição em mente, elas partem do princípio de que o professor de línguas é um representante da cultura de um povo dentro de sala de aula e por essa razão ele deve ter consciência disso. Por ser um difusor de uma dada cultura, o professor de línguas deve ter ciência que a língua é um dos aspectos culturais da sociedade. Dessa forma, é impossível desassociar a língua da cultura, pois uma não existe sem a outra, ou seja, ambas se complementam. (DE BARCELLOS; DE BARCELLOS, 2004).

A maneira como os seres humanos se comunicam entre si, através do uso de uma linguagem verbal e não-verbal, para expor e elaborar os seus pensamentos e sentimentos com a intenção de ser compreendido pelas outras pessoas é uma forma de caracterizar a língua. A língua é um meio de comunicação de determinado grupo social e por essa razão não se deve restringir a apenas ao uso de um vocabulário, cheio de regras, elaborado previamente e sim a

toda estrutura da língua e da cultura que esta carrega, para de forma satisfatória poder se comunicar com o outro.

3.1.3 Língua

Como acabamos de ver durante o levantamento de alguns dos diversos conceitos existentes sobre cultura, é essencial deixar claro o contexto no qual a palavra será trabalhada. Com o termo “língua” não é diferente. Ao considerarmos a língua como um meio de comunicação do ser humano, abrimos um considerável leque de caminhos e estudos, pois se trata de um assunto trabalhoso e complexo.

De acordo com a visão estruturalista de Ferdinand de Saussure (1970 *apud* SOLTES, 2014), a língua é um objeto de natureza concreta, um sistema de signos que exprimem ideias, um conjunto de unidades, onde ocorre uma relação entre significante (imagem acústica) e o significado (conceito). Para o autor a língua existe dentro da coletividade sob o formato de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, em outras palavras, é algo que está em cada um dos indivíduos apesar de ser igual para todos e não dependa da sua vontade. (SOLTES, 2014).

Além de mencionar os pensamentos de Saussure, Vania Soltes (2014) discorre que é por meio da fala e da escrita que se torna possível entender a história da língua, mediante o seu caráter social. É um fato que a língua existe desde o início da história da humanidade e, segundo Soltes, nós nascemos com ela já imposta, uma língua já construída, definida e comum para todos os seres humanos os quais através dela se comunicam entre si e com outros fora do seu ambiente de convívio. (SOLTES, 2014, p. 5).

Para os estruturalistas do século XX, não era a língua, mas sim a linguagem que sofria modificações ao longo dos anos com o surgimento de novas palavras, expressões e significados. A linguagem era vista como tendo um lado individual e social, podendo gerar um sem depender do outro, conforme Saussure. Soltes prossegue com essa ideia ao dizer que a linguagem veio da língua e que não se deve confundi-las porque enquanto uma possui um caráter individual e social, em contra partida a outra tem um caráter adquirido e convencional. (SOLTES, 2014, p. 6).

Dando sequência ao estudo da língua e na sua evolução ao longo do tempo, Soltes traz os pensamentos de Irandé Antunes (2009 *apud* SOLTES, 2014) com o intuito de mostrar que a língua passa a ser analisada, não como um objeto isolado, mas sim como algo heterogêneo e

mutável considerando as mudanças sociais e históricas ocorridas com o passar dos anos. A língua passa a ser estudada

em seus contextos de uso, o que implica dizer nas manifestações linguísticas [...] de cada comunidade de falantes, deixando de ser vista apenas como um signo contido de significante e significado, e até mesmo um conjunto de regras gramaticais. Passa a ser uma ponte na qual nos interligamos a outras culturas, pessoas, histórias, pois está inserida na vida de todos os falantes. O que nos une a todas as outras comunidades linguísticas é a língua. (SOLTES, 2014, p. 7).

Outra estudante da área de Letras, também tomando as crenças de Saussure como base para os seus estudos, Katiane Quintiliano Moreira (2013) decorre na sua pesquisa que a “comunidade é composta de uma língua que representa, além de um símbolo, um fator de identidade cultural.” (MOREIRA, 2013, p.10). Para ela, a língua somente existe em decorrência de um acordo coletivo que é estabelecido entre os indivíduos, os quais todos aderem. A língua é caracterizada por Silvio Elia (2001 *apud* MOREIRA, 2013) como um patrimônio histórico, cultural, sancionado oficialmente por um Estado, como forma de comunicação em suas relações internas e externas. (MOREIRA, 2013, p. 10-11).

Um pensador que também vê a língua como um fator social, assim como Saussure, porém difere ao dizer que se trata de um fenômeno fundamentalmente mutável e social é Mikhail Bakhtin (1997 *apud* DOS SANTOS TEIXEIRA, 2012) Para ele, é graças à interação entre os indivíduos que a língua sofre constante evolução e recriação, sempre abrindo possibilidades de ser modificada com o decorrer das épocas. (DOS SANTOS TEIXEIRA, 2012).

Após trazer todos esses pensamentos, acreditamos que a língua, em um primeiro momento, é exatamente como Soltes (2014) diz ao se referir como algo imposto e construído pela sociedade em que a pessoa faz parte (língua materna), porém, nos momentos seguintes se trata de algo escolhido de acordo com as preferências sociais ou profissionais do indivíduo que optou por aprender uma língua alfabetizado (segunda língua e língua estrangeira²) além daquele pela qual foi alfabetizado. A língua é um fator social, assim como foi trabalhado por Moreira (2013), é por essa razão, sofre modificações com o passar do tempo, além de ter características individuais que acabam por gerar, por exemplo, diversos dialetos regionais.

² Quanto aos conceitos desses termos, vide adiante as seções 3.1.3.2 e 3.1.3.3.

3.1.3.1 Língua Materna

Em seguida, vamos abordar sobre os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira, os quais os linguístas mostram quanto peculiares são e quanto específicas e difíceis são suas definições. É evidente a ligação entre esses termos com outros tantos conceitos e pressupostos, principalmente com a própria definição do que é língua e a reflexão metodológica do processo educacional de uma língua. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 1).

De acordo com Karen Pupp Spinassé (2006), apesar do conceito de Língua Materna ser um mais óbvio do que dos outros dois termos, existem poucas definições para o mesmo. Além da sua justaposição com o conceito de “Primeira Língua”, a Língua Materna vai de encontro com a “parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais.” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 4). Não sendo identificada necessariamente como a língua mãe ou até mesmo como a primeira língua da qual determinado indivíduo aprende, só é possível caracterizar a Língua Materna após levar em consideração um diverso número de fatores, tais como:

[...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Se tratarmos a Língua Materna como aquela que é adquirida e apreendida dentro de casa, através dos pais, e também possivelmente sendo a língua da comunidade, somos obrigados a levantar hipóteses, tais como, e se a língua dos pais não for a mesma língua da comunidade? Neste caso, a criança poderia aprender as duas e dessa maneira passar a ter mais de uma Língua Materna. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Em termos de bilinguismo, tanto a língua materna quanto a língua estrangeira podem gerar ainda mais questões acerca dos seus conceitos ao observar e tratar de casos especiais onde, por exemplo, alguém acaba vivendo em outro país e após se inserir culturalmente de modo a aprender e compreender completamente a língua local, ao utilizá-la todos os dias, no fim esta acaba por substituir a sua língua materna na questão de frequência de uso. (TUSSI; XIMEDEZ, 2010).

Existem pessoas que nascem em famílias onde existem duas línguas sendo usadas ao mesmo tempo: o pai é brasileiro e a mãe é argentina, por exemplo. Ou pessoas, no Brasil, que nascem em famílias de forte colonização europeia, nas quais a primeira língua aprendida é justamente a ‘estrangeira’, sendo a língua portuguesa aprendida somente quando se começa a ir para a escola. (TUSSI; XIMEDEZ, 2010, p. 1).

Ao tratar do bilinguismo, Matheus Tussi e Andrey Ximedeiz (2010) mostram como a aquisição da língua materna em companhia de uma ou mais línguas diferentes, principalmente em uma idade jovem, pode trazer outras perspectivas com relação ao conceito trabalhado por Pupp Spinassé (2006). No entanto, não nos aprofundaremos neste tema já que nesta parte do trabalho pretendemos apenas apresentar as características mais relevantes dos conceitos aqui escolhidos.

3.1.3.2 Segunda Língua

Quanto à conceituação da Segunda Língua, podemos dizer que se trata de qualquer língua adquirida após a primeira (ELLIS, 1994, p. 11), ou seja, desde que não se trate da Língua Materna, o termo “segunda língua” pode se referir a qualquer outra língua ensinada depois da língua materna, podendo ser considerado terceira ou quarta língua. (ELLIS, 1997, p. 3). No entanto, Pupp Spinassé (2006) traz uma visão diferente. Segundo ela também deve ser “obtida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6). Pupp Spinassé enfatiza que para uma Segunda Língua é exigido que se tenha uma comunicação diária e que a língua cumpra um papel de inclusão na sociedade.

Uma das semelhanças entre a Segunda Língua e a Língua Estrangeira está no fato de ambas terem sido desenvolvidas por indivíduos os quais já apresentam habilidades linguísticas de fala. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

3.1.3.3 Língua Estrangeira

Rod Ellis (1994) se posiciona no que diz respeito às noções de Língua Estrangeira e Segunda Língua ao argumentar que elas se diferenciam com base no contexto social onde se aprende uma língua estrangeira:

[...] caso se aprenda inglês, por exemplo, nos países ou comunidade em que se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, considera-a como segunda língua (L2); caso se aprenda inglês nos países ou comunidade em que NÃO se fala/utiliza essa mesma língua como meio de comunicação, considera-a como língua estrangeira (LE). (ELLIS, 1994, p. 11-12). (tradução nossa)

Durante o processo de aprendizado de uma Língua Estrangeira, diferente da Segunda Língua, não se exige um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a Língua Estrangeira não tem por objetivo servir necessariamente à comunicação e, desse modo, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua exerce um papel indispensável numa sociedade. Enquanto em uma segunda língua são vistas uma maior competência e uma maior performance, porque o meio ou a situação exige isso do falante, o aprendiz de língua estrangeira dificilmente é obrigado a chegar nesse nível de conhecimento. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

No entanto, é relevante dizermos que na Linguística Aplicada, existem pesquisadores que não fazem a distinção entre LE e L2. Indo por um caminho contrário ao deles, aqui fizemos questão de separar e conceituar os dois tipos de línguas justamente com a intenção de contextualizar este trabalho dentro de um ambiente onde o aluno aprenderá uma língua diferente daquela que é utilizada no seu dia a dia e que não se exija, pelo menos em um primeiro momento, um aprofundamento referente à sua proficiência graças a uma comunicação diária e ao seu papel de inclusão na sociedade da língua-alvo.

Ao se aprender uma língua estrangeira é oferecida ao estudante uma chance de adquirir conhecimento sobre outros povos e outras culturas e dessa maneira, ele acaba por alcançar um posicionamento crítico sobre as diferenças culturais, ao simultaneamente compreender e respeitar tanto sua cultura quanto a dos outros.

3.1.4 Interculturalidade

Ao nos referirmos ao termo interculturalidade queremos tratar sobre a diversidade cultural que se manifesta na nossa sociedade atual. Apenas levando em consideração as grandes cidades, iremos encontrar indivíduos de várias origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas. Visando uma convivência harmônica entre as pessoas é importante e necessário incentivar valores como a integração, a tolerância e o respeito mútuo pelo outro. Dessa maneira, a interculturalidade se trata justamente de uma proposta para a aceitação e a padronização das diferenças sociais.

Podemos encontrar também autores que consideram o interculturalismo como algo que remete a uma coexistência das culturas em um plano de igualdade. Ramón Soriano (2004 *apud* DAMÁZIO, 2008) acredita que é mais adequado empregar o termo multiculturalismo para a constatação empírica da coexistência das culturas, enquanto que o interculturalismo

tem uma pretensão normativa ou regras definidas e corresponde à exigência de um tratamento igualitário atribuído às culturas. (DAMÁZIO, 2008, p. 76).

Estes dois conceitos, interculturalidade e multiculturalidade, têm por semelhança a ideia fundamental de que a sociedade não é composta por algo homogêneo, mas sim plural e diversificado. No entanto, em termos de divergência, a multiculturalidade expõe as diferenças como um fato objetivo, enquanto a interculturalidade tem por objetivo levar estas diferenças a se traduzirem em plena integração das culturas.

Para Kramsch (1998) a comunicação entre indivíduos de diferentes culturas étnicas, sociais e de gênero obedecendo os limites de uma mesma língua nacional, refere-se ao termo intercultural. Ela também trata sobre o termo multicultural e mostra as duas maneiras em que ele geralmente é utilizado: no sentido social e individual. Ao indicar a coexistência de sujeitos de várias origens e etnias distintas, trata-se do sentido social. Já no sentido individual, os sujeitos fazem parte de diversas comunidades discursivas, as quais possuem recursos linguísticos e estratégias sociais para associar-se e identificar-se com muitas culturas diferentes e maneiras de uso da linguagem. (SILVA; LIMA, 2016).

Tendo as definições de Kramsch como base, Reinaldo Silva e Diógenes Lima (2016) percebem como a abordagem intercultural “parece ser mais necessária e comprometida com a busca de alternativas e práticas de convivência entre culturas.” (SILVA; LIMA, 2016, p. 180). Os autores acreditam que a abordagem vai além do horizonte da tolerância e das diferenças culturais e também almeja a transformação das culturas por mecanismos de interação, e dessa forma ocupa a lacuna deixada pelo multiculturalismo. Basicamente, de forma bem direta e coesa, a imagem da interculturalidade que gostaríamos abordar aqui.

Devemos também observar a interculturalidade como algo necessário para instruir o cidadão de qualquer população para diversas situações, de forma que seu comportamento seja o mais ideal para o contexto em que se encontra, de modo a evitar reações generalizadas que normalmente ocorrem durante o contato entre pessoas de culturas distintas.

3.2 Língua e cultura japonesa

Antes de entrarmos propriamente na discussão sobre o papel da cultura japonesa dentro do ensino da sua língua, devemos primeiro ter uma noção básica da história da língua no Brasil, as características e peculiaridades da língua japonesa e um pouco sobre a sua vasta cultura que atrai tantos estudiosos e curiosos.

3.2.1 História da língua japonesa dentro do Brasil

Como já foi abordado na parte da contextualização deste trabalho, a língua japonesa no Brasil teve o seu início graças ao movimento de imigração dos japoneses para o Brasil no começo dos anos de 1900. Preocupados em preservar a língua e a cultura do seu país de origem, os japoneses imigrantes buscaram estabelecer o ensino do japonês para os seus descendentes, pois a língua é vista como um traço importante da cultura e da etnicidade. Essa preocupação era acentuada pelo fato de que a maioria dos japoneses vieram para o Brasil com a intenção de trabalhar temporariamente até alcançar o seu objetivo e depois retornar para o Japão. Tudo isso se reflete na criação de escolas que logo foram estabelecidas em comunidades de imigrantes. (DOI, 2006). É interessante dizer que nessas escolas se era pouquíssimo ou nada trabalhado na área da oralidade, porque presumiam que dentro de casa esta parte já era vista e trabalhada.

Em um primeiro momento, os imigrantes japoneses tinham a preocupação em preparar os filhos a se juntarem propriamente a sociedade japonesa, quando retornassem ao seu país de origem, como japoneses através do ensino da língua. É essencial dizer que junto com essa preocupação em educar os filhos como japoneses, ocorria também uma preocupação em mantê-los afastados dos brasileiros de forma a não deixarem se misturarem. Para os imigrantes, sua identidade étnica como japonês deveria ser a qualquer custo preservada, porque representava o seu orgulho como povo, resultado da supremacia bélica do Japão com as guerras de 1894 e 1904. (DOI, 2006).

Entre os anos de 1941 a 1945, a língua japonesa acabou sendo banida da vida social e pública dos imigrantes e descendentes no Brasil, devido à posição brasileira na guerra ao ficar do lado dos Aliados. Aos olhos brasileiros, os imigrantes se tornaram inimigos da sua nação e isso resultou na proibição do ensino de japonês para menores de 14 anos, assim como jornais e revistas em japonês pararam de circular. Podemos também informar algumas medidas, com intuito de punir, como a prisão de professores e líderes comunitários, incineração de livros e confisco de bens. (MORALES, 2009).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os planos dos imigrantes japoneses acabaram por sofrer alterações, ainda mais que optaram por permanecer definitivamente no Brasil: ao em vez de utilizar a língua japonesa como um meio para ensinar o “espírito japonês” aos seus filhos e transformá-los em japoneses, agora o ensino da língua tem por objetivo a formação

de bons nipo-brasileiros, em outras palavras, educar os filhos a vir a contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do Brasil. (DOI, 2006).

Pode-se dizer que o ensino da língua no período pós-guerra era também fortemente pautado no ensino da leitura e da escrita do japonês. [...] houve, por parte dos descendentes, um crescente desinteresse pela aprendizagem da língua. Esse distanciamento é, normalmente, atribuído à falta de uso da língua, mesmo em domínios de família e ao fato de que o ensino da língua não atende às expectativas e às condições dos aprendizes. [...] é oportuno lembrar que esses fatores serviram de base para a proposta de mudança no ensino do japonês, apresentada no 1º. Simpósio de Ensino de Japonês, realizado em São Paulo, em 1978. (DOI, 2006, p. 70).

Conforme Elza Doi (2006) retrata no seu trabalho, o crescimento do contato com a sociedade brasileira, especialmente entre os filhos e netos dos imigrantes, pode se caracterizar como uma das razões que levou a diminuição do uso da língua no interior da comunidade e também da queda da proficiência no japonês dos descendentes. Em contrapartida, o desenvolvimento tecnológico do Japão a partir dos anos de 1970 acabou por despertar o interesse dos brasileiros (não-*nikkeis*) pela língua japonesa, o que proporcionou dirigentes da comunidade e dos centros de ensino da língua japonesa a rever os seus objetivos relacionados a este ensino e também se darem conta da necessidade de mudanças imediatas. Desse modo, começa a ser proposto novas orientações com relação à formação de professores e também de novas metodologias de ensino as quais passariam a considerar o japonês como língua estrangeira.

Com relação à oferta de cursos de licenciatura ou bacharelado em Letras-Japonês no Brasil, existem sete universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista-campus Assis (Unesp-Assis), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além desses cursos de licenciatura, há também um curso de formação de professores oferecido pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ) em São Paulo disponível para professores atuantes e para quem intenciona exercer esta profissão. Infelizmente este curso do CBLJ, diferente dos cursos de licenciatura, não fornece um certificado de reconhecimento oficial por todo o território nacional. (YOSHIKAWA, 2012).

Em 2011, um curso de “Orientação Técnica”, nomeado pela SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), voltado para a capacitação dos professores do CEL (Centros de Estudos de Línguas) e CELEM (Centros de Línguas Estrangeiras Modernas) começou a ser realizado para os professores de cursos de japonês em escolas de ensino

fundamental e médio. O curso tinha por objetivo fazer com que o conteúdo abordado em sala de aula fosse repensado e adaptado para aqueles professores os quais trabalhavam em escolas de ambientes e realidades distintas. Dessa forma, também tornar possível que professores experientes e iniciantes trocassem suas experiências e obtenham mais conhecimento sobre a prática de ensino. Especificamente neste primeiro curso, o tema principal era “Como abordar a cultura japonesa nas aulas”, o qual foi trabalhado por meio de oficinas. Outro ponto que vale ser mencionado é sobre o público-alvo deste curso, os quais seriam professores que, no começo, não tinham nenhuma formação em ensino de língua estrangeira ou para aqueles que, mesmo possuindo essa formação, não tem experiência em sala de aula. (YOSHIKAWA, 2012).

Finalizando este tópico, gostaríamos de trazer alguns dados que mostram um pouco da diversidade que o Brasil vem trazendo com relação à língua japonesa, uma vez que em média, 20% dos alunos que estudam japonês são estudantes sem descendência nipônica em todo território do Brasil, até mesmo em escolas comunitárias. (MORALES, 2009). Essa taxa ainda está propensa a sofrer um aumento considerável para 80% ao se analisar e observar o ensino público ou em escolas comunitárias onde não existe um grande número de japoneses. De acordo com a Fundação Japão (2006), o Brasil ocupa o 13º. lugar na classificação mundial de número de estudantes de japonês (no quadro nacional), onde existem cerca de 21.631 estudantes, 544 instituições de ensino e 1.213 professores de japonês. (MORALES, 2009).

3.2.2 Língua japonesa

A língua é um dos principais elementos da identidade nacional japonesa, segundo Sakurai (2010) e apesar de toda a estrutura da escrita japonesa ter inspiração em chineses trazidos da China, ela ao longo do tempo sofreu modificações conforme se desenvolveu no Japão gerando o sistema de escrita tratado acima.

Fazendo referência às palavras utilizadas por Ronan Pereira (2013) em um dos seus trabalhos acadêmicos, a língua japonesa faz parte da família linguística bastante distinta da portuguesa e, de certa forma, a sua classificação ainda não é consensual. Diferente das línguas ocidentais, ela utiliza três sistemas complementares de escrita (*kanji*, *hiragana* e *katakana*), além do alfabeto romano (*rômaji*). Nos dias atuais se utilizam esses três tipos de grafia para escrever textos em japonês.

Kanji se refere aos ideogramas de origem chinesa e normalmente é utilizado para apresentar palavras com conteúdo semântico.

Quanto ao *kana* (*hiragana* e *katakana*) se caracterizam como os alfabetos fonéticos de 47 caracteres cada. (MUKAI; SUZUKI, 2016). O *kana* se trata de uma linguagem fonética a qual possui caracteres básicos que desenvolverão diferentes sons com o acréscimo de diacríticos ou pela união de dois ou mais caracteres. “Tratam-se de meios criados para grafar sons sonoros, as consoantes palatalizadas, as geminadas e os sons longos”. (MUKAI; SUZUKI, 2016, p. 28).

O *hiragana*, originalmente criado pelas mulheres da corte para registrar o japonês com mais desenvoltura, volta-se para “palavras gramaticais e desinências flexionais próprias da língua japonesa” (MUKAI; SUZUKI, 2016, p. 31).

Já o *katakana*, originalmente criado pelos monges para facilitar a leitura de textos em chinês, serve para escrever palavras de origem estrangeira, especialmente línguas ocidentais. (MUKAI; SUZUKI, 2016, p. 31). Porém também pode aparecer em onomatopeias e para dar um efeito de ênfase ao texto. (SAKURAI, 2010, p. 261).

Com relação às características morfossintáticas da língua japonesa,

[...] o japonês é, assim como o coreano, uma língua aglutinante na morfologia e possui estrutura sintática do tipo S+O+V (sujeito+objeto+verbo). A estrutura básica da sentença é o formato “tópico-comentário”. Por exemplo, 明さんは30才です。Akira-san wa sanjussai desu (“Quanto ao Akira, ele tem 30 anos”). Entretanto, o tópico e o sujeito nem sempre coincidem: キウィは羽が短い。Kiwi wa hanega mijikai. Quanto ao(s) [pássaro(s)] kiwi, a asa (dele)(s) é curta. O tópico é kiwi e o sujeito é hane (asa). (PEREIRA, 2013, p. 98).

Além das características mencionadas acima, podemos também citar que o sujeito e o objeto de uma sentença não precisam necessariamente serem expressos se o contexto deixá-los subentendidos. Outros pontos interessantes da língua japonesa se referem a sua pouca pontuação, ausência de artigo, acentuação e concordância de gênero e número e a não existência de letras maiúsculas ou minúsculas. (PEREIRA, 2013, p. 98).

Além de caracterizar o japonês como uma língua predominantemente aglutinante, tal qual ocorre no coreano, mongol, turco e finlandês, podemos dizer que esta característica é estabelecida por meio de relações gramaticais com as partículas gramaticais e auxiliares verbais. (MUKAI, 2016). Como já foi mostrada logo acima, a ordem da estrutura sintagmática canônica da língua japonesa é SOV (sujeito+objeto+verbo) e por isso as partículas gramaticais da língua japonesa são proposicionais, ou seja, são postas depois de uma palavra ou sintagma nominal. Somos capazes de exemplificar isso ao dizermos quais funções as partículas exercem na frase a seguir: “*watashi ga pan o taberu*” (tradução: “Eu

como pão”). A partícula “*ga*” indica o sujeito gramatical (*watashi*) e a partícula “*o*”, o objeto direto (*pan*). (MUKAI, 2016, p.21-22).

Como já foi dito, na língua japonesa, nomes não possuem gênero ou número, contudo podemos expressar o número pelo uso de sufixos de pluralidade ou através da repetição da palavra. Ainda assim, a singularidade ou a pluralidade são normalmente deduzidas pelo contexto da frase. (MUKAI, 2016).

Não se deve esquecer sobre a questão sociolinguística da linguagem de tratamento (respeito e modéstia, relação hierárquica, distanciamento entre os interlocutores, dentre outros) que pode ser refletida tanto no uso de honoríficos quanto em verbos e determinados vocábulos. Os honoríficos utilizados pelos japoneses acabam por refletir os valores da sua sociedade e os verbos e determinados vocabulários servem para expressar o status do falante, do ouvinte e/ou das pessoas mencionadas. Ainda nos dias atuais, no próprio Japão, conseguimos perceber uma grande distinção entre o japonês clássico e o moderno e também entre o japonês-padrão de Tóquio e os dialetos regionais. (PEREIRA, 2013, p. 98).

3.2.3 Cultura japonesa

Qual é a primeira coisa que aparece na sua mente quando surge algum assunto sobre o Japão? Uma população de traços físicos semelhantes, disciplinada, silenciosa e inteligente? Para alguns surge a imagem dos xoguns, das gueixas e dos samurais ao recordar da época do Japão feudal e para outros vêm a tecnologia avançada e as ruas aglomeradas e coloridas de Tóquio de um Japão moderno dos dias atuais. Para os brasileiros, talvez devido à excessiva presença dos descendentes de japoneses em alguns estados do país, existe uma grande familiaridade com relação a certas coisas, como por exemplo, a comida japonesa a qual há muito tempo deixou de ser vista como algo exótico e passou a ser algo do cotidiano, graças à presença de diversos restaurantes japoneses espalhados pelas cidades.

Ernani Oda (2011) ao começar a abordar sobre a cultura dos japoneses discute que ao em vez de vê-la como algo “milénar”, deve-se tratá-la como algo bastante recente ao se pensar em “uma base cultural comum a toda uma nação japonesa”. (ODA, 2011, p. 104). Para provar o seu argumento, ele menciona que vários dos estudiosos que buscaram pelas origens da identidade japonesa durante o período Edo (1603-1867) acabaram por reconhecer que de fato o verdadeiro desenvolvimento de uma noção de cultura nacional apenas se dá ao longo da transição para o período Meiji (1868-1912).

É interessante constatarmos que foi durante a modernização do período Meiji que o Japão foi obrigado a encarar um conjunto de valores, desconhecidos até então, vindos do ocidente e, dentre esses, o individualismo se destacou como sendo o mais difícil de ser compreendido e incorporado³.

Até então, a vida girava em torno das aldeias, regada por normas pelas quais o indivíduo estava atado à família e à comunidade local. Não existia lugar para a pessoa decidir seu próprio destino nem de se destacar. (SAKURAI, 2010, p. 283).

Da época Meiji até a Segunda Guerra Mundial, os japoneses continuaram a enfatizar o pertencimento dos indivíduos aos grupos como um valor e um dever, de forma a abafar o individualismo ocidental. Na visão deles, o imperador, descendente dos deuses, deveria ficar no centro de um sistema no qual todos os outros circulariam, mantendo em mente as suas obrigações e deveres. Isso explica a devoção dos japoneses em empenhar corretamente o seu papel como súdito devoto do imperador e se voltar para ajudar a construir um país que poderiam se orgulhar. (SAKURAI, 2010).

Nos dias atuais, os jovens japoneses transmitem a sua liberdade individual através do seu visual, seja pelo uso de roupas extravagantes ou cabelos coloridos, porém sempre dentro das regras impostas pela sociedade. A desobediência às normas leva a expulsão do indivíduo do grupo ao qual pertencia, mostrando que apesar das mudanças já ocorridas, ainda há a prevalência de costumes do passado na sua cultura. (SAKURAI, 2010, p. 291). Conforme Sakurai, a cooperação se trata de algo que faz parte da vida dos japoneses desde a sua infância quando as crianças são responsáveis pela limpeza da sala de aula desde a escola primária.

A partir de qual momento os japoneses passaram de um país que assimilava costumes e características ocidentais para influenciar os outros países muito além das suas fronteiras? Deixando um pouco de lado a parte tecnológica, gostaríamos de trazer os bens culturais vindos da década de 1970 mais conhecidos como a cultura pop do Japão. Sakurai nesta questão trata da influência e inspiração que esta cultura trouxe para a famosa saga de ficção científica *Star Wars*.

Não é difícil reconhecer a inspiração samurai [...] Os elementos são vários: a força do império, a saga do jovem chamado a enfrentar tormentos e provações que, depois retorna com uma bênção para a comunidade, o velho conselheiro mestre de espada, a

³ Abertura dos portos em 1853: os norte-americanos, tendo como representante o almirante Matthew Calbraith Perry, obrigaram os japoneses a abrirem seus portos ao intercâmbio com outros países depois de cerca de 700 anos sobre o regime Xogunato isolados do restante do mundo. O antigo regime entrou em convulsão e, no fim, o Xogum da era Tokugawa, dinastia que governou por 260 anos, decidiu restituir o poder à corte do Imperador.

(REFERENCIA: SANTANA, Ana Lucia, 2006-2019)

arte da luta combinando elementos técnicos marciais e desenvolvimento espirituais. (SAKURAI, 2010, p. 329).

Para além dessas diversas influências óbvias ou sutis em filmes, livros, brinquedos, culinária, dentre outros, pretendemos tratar da cultura pop que trouxe diversos jovens a se interessarem em aprender a língua japonesa, tais como as animações japonesas (anime), livros de histórias em quadrinhos (mangá) e a música (J-pop).

[...] muitos desses alunos não-descendentes foram atraídos pela cultura pop japonesa, mangá, anime e/ou por intermédio da poderosa mídia que é a internet. [...] esses alunos estudam o japonês porque têm um sentimento genuíno, o de gostar de todas as coisas que sejam do Japão, de querer aprender a língua e a cultura do povo porque realmente apreciam aquele país. [...] De fato, de um modo geral, essas são as características e motivações que definem principalmente o estudante não-descendente de LJ em todo o país. (NASCIMENTO, 2016, p. 47).

Essas motivações e interesses não podem ser consideradas como novidade já que desde 1978 (Primeiro Simpósio da Língua Japonesa que ocorreu na Universidade de São Paulo) alguns deles já apareceram dentro do ensino de língua japonesa e ainda assim eles continuam, na atualidade, a levar diversos estudantes, em especial não *nikkeis*, a estudar esta língua seja por “motivos acadêmicos, profissionais, de identidade, por gostar do Japão, [...] pelo desejo de viajar para a terra do sol nascente e/ou simplesmente por ter interesse pela cultura milenar japonesa”. (NASCIMENTO, 2016, p. 47). Não devemos ignorar essas motivações porque além de servirem como incentivo para o aprendizado, elas também podem ajudar e até mesmo facilitar o processo onde o aluno compreenderia e aprenderia a língua japonesa através do uso do seu conhecimento da cultura da mesma. Em outras palavras, estamos nos referindo a cursos de japonês gratuitos online, livros educativos, aplicativos de celular, vídeos de aprendizagem e jogos interativos físicos, todos voltados para uma temática cultural e, em alguns casos específicos, para fãs de animes e mangás.

3.3 Discussão sobre cultura nas aulas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Abordar sobre cultura durante o ensino e aprendizagem de língua estrangeira gerou e continua a levantar questões problemáticas, referentes à qual papel deve exercer dentro da área de educação de forma a respeitar todas as pessoas envolvidas neste processo (aluno, professor e o povo da língua-alvo).

Quando a cultura começou a representar um conjunto discrepante e conflituoso de práticas simbólicas conectadas a processos de construção e transformação de grupos sociais,

palavras de Claudia Rocha (2008 *apud* SILVA, SIMÕES, 2010), ela passou a ser o centro da aprendizagem. Dessa forma, as aulas de língua estrangeira passaram a ser um espaço onde se poderia tratar de questões referentes à “abordagem crítica da pluralidade linguística, a multiplicidade de ideias e valores, mais do que apenas a transmissão passiva de conhecimentos linguísticos”. (SILVA; SIMÕES, 2010, p. 4).

Esta ideia que temos sobre cultura nos dias atuais começou a ser trabalhada, de acordo com Silva e Simões (2010), nas práticas de ensino de língua estrangeira em diversas partes do mundo no decorrer dos séculos XIX e XX.

Em meados do século XIX o ensino de línguas estrangeiras modernas (inglês, alemão, francês) era baseado no método usado para o ensino de línguas clássicas (latim e grego). No entanto, com a demanda cada vez maior pelo domínio de outros idiomas, os métodos que privilegiavam acima de tudo a leitura foram sendo substituídos por modelos teóricos cujo objetivo principal é o uso [da] língua falada, ou seja, a comunicação. (SILVA, SIMÕES, 2010, p. 4). (palavra entre colchetes nossa).

No começo, a língua estrangeira era um privilégio voltado somente para a elite, conforme visto no capítulo introdutório, a qual a aprendia através do uso do método de Gramática e Tradução. O ensino da época era realizado de tal maneira a preparar os alunos para entrar em contato com a língua literária e também comparar a sua cultura com a da cultura do país da língua-alvo, com a nítida intenção errônea de preservar a ideia de superioridade com relação a esses países. (SILVA; SIMÕES, 2010).

A concepção do ensino de língua estrangeira ser para todos, só começou a se expandir lentamente com o passar dos anos, onde o contato com outros países e línguas aumentou consideravelmente. Devemos lembrar que este tipo de aprendizagem infelizmente ainda era restrito para uma determinada classe privilegiada e um pequeno grupo de profissionais, porém a língua falada “passa a ser a base para a descrição linguística e a aprendizagem visa a comunicação nas situações do dia a dia da língua-alvo”. (SILVA; SIMÕES, 2010, p. 5). Foi então neste período de tempo que se passou a aplicar os métodos Audiolingual⁴ e Audiovisual.

Silva e Simões mostram que foi no começo dos anos de 1970 que o acesso às línguas estrangeiras se amplificou graças ao aumento da demanda pelo domínio de línguas. A aprendizagem passa a ter como foco a comunicação e, por essa razão, o estudante é incentivado a aprender a se comunicar de acordo com a situação e contexto em que se encontra. Consequentemente, a cultura da língua a ser estudada passa a ser indispensável

⁴ O método audiolingual surgiu em contra reação ao método gramática tradução, com o objetivo de aprender rápido a falar o idioma-alvo durante a Segunda Guerra Mundial dentro dos Estados Unidos. É baseado no Behaviorismo de Skinner (estímulos e respostas geram hábitos), indutivo, a língua materna nunca é utilizada em sala de aula e os erros são corrigidos imediatamente pelo professor, o qual é o foco do ensino.

porque se trata da base para qualquer comunicação realizada com sucesso entre duas pessoas ou mais. Neste contexto, o método utilizado passa a ser o Comunicativo⁵, sendo que este e o método mencionado anteriormente preservam a ideia onde o estudante precisa assimilar as estruturas linguísticas e sociais dos países da língua a ser estudada. (SILVA; SIMÕES, 2010).

Ao observar este cenário apresentado ao longo da evolução dos métodos e abordagens⁶ de aprendizagem, percebemos como o ensino de língua estrangeira lentamente começou a caminhar em direção a um foco maior na comunicação entre o estudante e a língua-alvo, de forma a fazê-lo levar em conta o papel da sua cultura e seus contextos sociais para tornar a passagem de informações para outros adequada e clara. É relevante dizermos que nos dias atuais é quase impossível restringir as aulas em apenas uma abordagem, de forma que a maioria dos professores de línguas estrangeiras utiliza dois ou mais métodos/abordagens para estruturar e preparar o conteúdo que será abordado em sala de aula.

Complementando este argumento, citamos Silva e Lima quando se referem a Diógenes Lima (2008) o qual acredita que é necessário os estudantes desenvolverem uma competência comunicativa intercultural para, de fato, adquirir uma língua estrangeira. O autor vê isso como a única maneira para estes estudantes possam enfrentar essa comunidade global e descobrir jeitos de enxergar o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural. (SILVA; LIMA, 2016).

Após termos contextualizado um pouco a mudança histórica acerca da metodologia de ensino de língua estrangeira, iremos a seguir começar a discussão acerca da cultura e língua japonesa nos dias atuais dentro do Brasil.

3.3.1 Papel da cultura no ensino de língua japonesa

Conforme já foi dito na seção sobre a história da língua japonesa, em termos históricos, durante o período de imigração dos japoneses para o Brasil, a língua japonesa assumiu um papel mediador na educação dos seus descendentes, ou seja, a língua se tratava de um meio para formar os filhos dos imigrantes em japoneses ao transmitir a cultura e os valores japoneses. Foi apenas com a mudança no perfil dos descendentes (não exibiam mais

5 Já o método comunicativo surgiu entre as décadas de 1960-1970, com o foco na comunicação e no aluno. Com ênfase no sentido ao em vez do significado (gramática em segundo plano), este método incentiva a cooperação entre alunos, onde o professor tem um papel de orientador que deve ajudar nas necessidades dos seus alunos. É permitido o uso da língua materna e também o erro é visto como algo natural que pode ser corrido depois.

6 Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. Já o Método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não se trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.

(REFERENCIA de 4 a 6: LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.)

competência na língua) e o grande interesse dos brasileiros em aprender a língua que o ensino do japonês passou a ser proposto como língua estrangeira. (DOI, 2006).

A partir do momento em que o japonês passou a ser lecionado como uma língua estrangeira no Brasil, com o objetivo principal de incentivar o intercâmbio cultural e reforçar a amizade entre os dois países, como já foi abordado no final do tópico sobre a história da língua japonesa no Brasil, um novo perfil de professores foi construído, sendo estes mais especializados e com uma melhor formação. Para tornar isso possível, foi criado o primeiro curso superior de Japonês em 1963 na Universidade de São Paulo (USP), como bacharelado em estudos orientais, porém como parte da Faculdade de História. (MORATO, 2011).

Em 1987, algumas escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas passaram a oferecer o japonês como uma disciplina extracurricular optativa. De acordo com os dados de 2017 da Fundação Japão, existem cerca de vinte quatro unidades de Centros de Estudos de Línguas (CEL) em São Paulo, quatro Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) no Paraná e cinco Centros Interescolar de Línguas (CIL) no Distrito Federal. Foi em 2011, no Distrito Federal, que surgiu um projeto para implementar o ensino de japonês nas escolas públicas em quatro dos Centros Interescolares de Línguas. Também é relevante dizer que existem várias escolas particulares de ensino de língua japonesa espalhadas por todo o Brasil. (MORATO, 2011).

A evolução dos métodos e das abordagens adotados ao longo do ensino do japonês é essencial para notarmos a presença ou não de questões culturais e a diferença entre um aprendizado focado apenas na leitura e tradução de textos e um voltado para a oralidade e a competência comunicativa.

Para tornar isso mais claro gostaríamos de trazer a pesquisa de estudo de caso, referente ao curso de japonês da UnB, de Geanne Morato (2011) o qual analisa em sua pesquisa os livros didáticos mais empregados da língua japonesa na referida universidade pública no Distrito Federal, com o propósito de traçar um possível perfil metodológico adotado pelos professores do referido curso.

o primeiro livro [...] utilizado na Universidade de Brasília desde 1981, [...] Nihongo Shoho, tem caráter audiolingual, de syllabus tipicamente estrutural e o segundo, Minna no Nihongo, apesar de descrito pelos autores do artigo como comunicativo e de ênfase à oralidade, é baseado em estruturas padrão e diálogos situacionais, portanto, mais se aproxima do que Almeida Filho (2009) define como um método gramatical “comunicativizado”. (MORATO, 2011).

Para Morato, tanto o livro Nihongo Shoho quanto o Minna no Nihongo não são ideais para o ensino do japonês como língua estrangeira dentro da realidade dos estudantes

brasileiros, pois o primeiro é composto por diálogos insuficientes para a simulação de situações reais ou autênticas (não existe a consideração sociocultural dos alunos) e o segundo parece ser mais voltado para um público interessado em viajar para o Japão a serviço, por conta do vocabulário selecionado, mesmo se tratando de um material rico e com vários recursos adicionais.

Embora, de modo geral, os livros didáticos tragam o cotidiano, e consequentemente a cultura do povo japonês, a partir do instante em que não existe uma consideração pela realidade dos estudantes brasileiros, acaba por gerar diversos problemas que afetaram todo o processo de aprendizagem da língua japonesa. Exemplificando isso, Morato nos traz o grande número de evasão dos alunos de língua japonesa, dentro do curso da universidade no qual realizou a sua pesquisa, que parece ter sofrido com efeito dominó das questões apontadas anteriormente e como este fato deve fazer os profissionais da área repensar sobre as suas estratégias, principalmente com relação aos materiais didáticos de ensino de língua japonesa se atentando ao perfil dos estudantes da língua na atualidade. Levando em consideração todos esses pensamentos de Morato, atualmente, podemos notar as várias mudanças que já ocorreram na universidade em que essa pesquisa foi realizada, sendo uma delas o uso, parcial, do livro didático Marugoto⁷, da Fundação Japão, no curso de graduação referente nesta pesquisa.

Ao mencionar a pesquisa de estudo de caso sobre livros didáticos tínhamos a intensão de mostrar, além de ser uma das razões de fazerem os alunos do curso de japonês da universidade selecionada para a pesquisa, ficarem desmotivados e desistirem de estudar a língua japonesa, onde a cultura se encontra dentro desses materiais didáticos (livros, revistas, sites, textos originais, etc.) utilizados como base para tornar as aulas de japonês possíveis. Na representação do cotidiano dos japoneses? Na contextualização de determinados diálogos, frases ou situações? Nos próprios vocábulos apresentados? É impressionante ver como em até determinadas palavras japonesas, as quais não possuem uma tradução apropriada, estão carregadas de partes da cultura do povo japonês. Palavras como “*ofurô*”⁸ ou “*bentô*”⁹ quando

7 O Curso de Língua Japonesa MARUGOTO é realizado pela Fundação Japão São Paulo em parceria com a Aliança Cultural Brasil-Japão. Baseado no JF Standard for Japanese-Language Education, tem como referência o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas Estrangeiras). O curso é dividido em seis níveis de A1 a C2, e utiliza o material didático “Marugoto – Língua e Cultura Japonesa”. Marugoto – Rikai e o Marugoto – Katsudô.

(REFERENCIA: <https://fjisp.org.br/marugoto/sobre-o-curso/>)

8 Ofurô: é um tipo de banheira tradicional do Japão caracterizada pelo seu formato bem mais profundo e curto do que uma banheira ocidental, permitindo a seu usuário tomar banho com o corpo em posição fetal - suficiente para que a água cubra os ombros de uma pessoa sentada.

9 Bentô: é um tipo de marmita japonesa para uma pessoa. Um bentô tradicional contém arroz, peixe ou carne e legumes cozidos ou em conserva (pickles) como acompanhamento. São servidos em bandejas próprias que possuem repartições. Apesar de serem prontamente disponíveis em lojas de conveniências e lojas de bento por todo o Japão, o preparo de um bentô atraente ainda é considerado uma habilidade essencial de toda dona-de-casa japonesa.

(REFERENCIA 8 e 9: Wikipédia/link para 8: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ofur%C3%B4> - link para 9: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bent%C5%8D>)

um estudante questiona os seus significados, um professor de japonês não dirá, respectivamente, apenas “banheira quente” ou “marmita” como resposta, pois ele tem ciência do seu valor cultural e acabará por tratar dos seus significados de forma mais aprofunda a ponte de comentar os momentos em que os japoneses fazem uso de tais palavras.

A partir do instante em que se começa a aprender a língua japonesa, torna-se evidente para o estudante que é impossível desassociá-la com a sua cultura, pois ambas caminham juntas durante todo esse processo de ensino, não apenas nas horas de contextualizar determinada situação.

A língua japonesa é fascinante. Aos que não nasceram ouvindo seus sons, ela se apresenta difícil e misteriosa. Entretanto, revela-se riquíssima aos que se aventuram na epopeia que é seu aprendizado: por trás das palavras, formas de ver o mundo, maneiras de se comunicar, especificidades e universidades. (SAKURAI, 2010, p. 261).

A própria evolução da língua para se tornar nos silabários japoneses utilizados atualmente é repleta de informações culturais históricas como, por exemplo, o papel das mulheres das cortes na criação do *hiragana*, o papel dos monges budistas com relação a criação do *katakana* com a intenção de facilitar a leitura dos sutras escritos em chinês e até mesmo na incorporação de elementos ou palavras estrangeiros no vocabulário, seja da parte do inglês, português, espanhol, chinês ou coreano. (SAKURAI, 2010).

A cultura japonesa pode ser transmitida por meio da sua língua, assim como os imigrantes aplicaram sobre a educação dos seus filhos, e o contrário também é possível ao lembrarmos das motivações de diversos estudantes de língua japonesa, comentado anteriormente no tópico sobre a cultura japonesa. Existem aqueles que criticam essas motivações por julgarem esse “interesse pela cultura popular uma motivação superficial” (NASCIMENTO, 2016, p. 52), contudo também há aqueles que acreditam que esta é a “mais legítima de todas as motivações para aprender uma língua” (NASCIMENTO, 2016, p. 52) porque se tratar de alguém que escolheu estudar por gostar da língua de determinado país e não por fazer parte de um determinado grupo étnico.

Outro ponto que vale a pena ser debatido é a diferença entre a cultura oriental e ocidental dentro da sala de aula. Colocando, por enquanto, de lado a influência que a imigração japonesa exerceu nos anos seguintes sobre a cultura brasileira, é fato que temos uma cultura com base e crenças ocidentais de um jeito que, em um primeiro momento, estranhemos quando nos deparamos com as tradições do ocidente. Essas diferenças e este sentimento de estranheza são capazes de gerar questões complicadas e problemáticas já que o

ser humano, em incontáveis situações, repudiou aquele que é diferente de si ou que não segue as mesmas doutrinas. Contudo, isso também pode trazer pontos positivos ao pegar essas diferenças com o intuito de aprender e compreender o outro e a sua cultura, valorizando seu modo de pensar e os novos conhecimentos que carregam. Pensamos que dessa maneira, a cultura dentro do ensino de língua japonesa também acaba por desempenhar o papel de meio pelo qual o aluno se tornará uma melhor pessoa/cidadão ao respeitar o outro, enquanto aprende a sua língua e cultura.

Ainda tratando sobre o estudante de línguas estrangeiras, acreditamos que seu perfil deve ser levado em consideração, e com relação aos estudantes da língua japonesa nos dias atuais, segundo dados levantados e observados por Morato (2011), o interesse pela língua não se restringe apenas aos descendentes, pois a maior motivação para o aprendizado dessa língua se deve ao interesse cultural.

[...] em levantamento feito para este artigo na Universidade de Brasília, com alunos do curso de licenciatura em Língua e Literatura Japonesa, no qual os alunos em sua maioria responderam ter escolhido estudar a língua por terem principalmente interesse cultural. Nakata (2008) constata que 94% dos alunos atualmente são brasileiros, mas não chega a evidenciar o percentual de estudantes descendentes de japoneses, fato que interessa-nos saber, pois inicialmente a língua era ensinada exclusivamente aos japoneses e seus descendentes. (MORATO, 2011).

Notamos então, com essas informações, que o perfil do estudante brasileiro de língua japonesa se caracteriza como alguém que a princípio não teve contato com a cultura ou a língua através da família ou da comunidade em que cresceu (brasileiros não descendentes de japoneses), contudo que apresenta grande interesse pela cultura após ter se deparado com algo que captou o seu interesse e curiosidade, sejam por meio de livros, músicas, filmes, animes ou mangás.

Ao longo do período de aprendizagem em que o aluno está estudando a língua japonesa, de preferência através do uso do método comunicativo, ele passará por momentos de reflexão ao constantemente comparar e associar sua cultura com a da língua-alvo. Toda essa interculturalidade entre as duas línguas ajudará na conscientização dos estudantes sobre as ações com e sobre a língua, para que se tornem capazes de compreender e analisar por si mesmos de que maneira as ações podem ser expressas através da linguagem. (NASCIMENTO, 2016). É possível notar claramente isso durante o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e da prática da oralidade, onde as ações carregadas de valores culturais são necessárias para expressar a mensagem corretamente. A interculturalidade também permitirá que o aluno vá além das limitações da comunicação e

crie uma própria identidade cultural ao ser influenciado pelos valores, normas, crenças e comportamento dos japoneses.

Morato (2011) propõe no seu artigo uma revisão completa no conteúdo programático e nos métodos didáticos (destaque sobre o método comunicativo), de modo a se distanciar das abordagens estruturais adotadas durante o primeiro período da imigração no ensino da língua japonesa. Ela também aponta para a necessidade de redefinir o perfil do professor, o qual preencherá as lacunas deixadas pela abordagem gramatical e também contribuirá para a elaboração de novas concepções de ensino-aprendizagem. Morato faz questão de deixar claro que tudo isso não é restrito somente para os professores de língua japonesa e sim para todos aqueles que se envolvam com qualquer que seja a sua língua estrangeira-alvo, pois seu objetivo é incentivar na formação de falantes competentes.

Conforme visto no tópico anterior sobre a língua japonesa, um dos fatores que mais demonstra a relevância de tratar questões culturais juntamente com a língua japonesa são os modos de tratamento. Conforme é dito por Sakurai (2010), a hierarquia sempre prevaleceu nas relações sociais e isto claramente se reflete na linguagem, mesmo neste mundo globalizado dos tempos atuais. Naturalmente isto são fragmentos de um passado feudal onde membros de grupos sociais diferentes (xoguns, samurais, comerciantes e burocratas) se comunicavam de forma distinta. Hoje em dia, a diferença de tratamento ocorre entre homens e mulheres, membros da própria família (pai e filho ou mãe e filha), jovens e idosos, chefes e subordinados, professores e estudantes, dentre vários outros conforme o contexto em que se encontram. Sakurai exemplifica isso com o uso da palavra “eu” no japonês.

Um exemplo das nuances da língua japonesa é o uso do “eu”. Para se referir à própria pessoa, os japoneses usam “eu” de acordo com o interlocutor: *watashi* é o termo mais usual e neutro, mas os homens em muitas situações informais usam *boku* ou *ore*, expressões que não podem ser usadas pelas mulheres em nenhum caso. (SAKURAI, 2010, p. 266).

Complementando este assunto sobre modos de tratamento, podemos citar o fato dos japoneses se cumprimentarem abaixando a cabeça e curvando o corpo para frente em uma demonstração de respeito pela pessoa que está diante de si e também o uso de sufixos e prefixos, os quais indicam o grau de intimidade ou de distanciamento com o outro a quem se refere na conversa. (SAKURAI, 2010).

Após dizermos tudo isso, sobre os modos de tratamento e seus costumes com relação à interação com o outro, queremos mostrar como a cultura japonesa sempre acaba por aparecer, até mesmo, nas principais temáticas abordadas nas aulas de japonês, neste caso a

questão da apresentação pessoal ou durante uma conversa de pessoas de diferentes “classes” (exemplo: aluno e professor). A cultura sempre estará presente, especialmente, em atividades interativas (em grupo ou duplas) onde um contexto cultural é necessário para se tornar possível o uso e a prática da língua.

É preciso ter em mente que tanto a língua quanto a cultura de determinado povo não se tratam de algo uniforme e imutável, pois eles sofrem mudanças e evoluções de acordo com os acontecimentos presentes no decorrer da eterna caminhada entre o passado, presente e futuro. E isso também acaba por trazer mudanças (regras gramaticais, vocabulário, temáticas, contextos mais atualizados) no ensino da sua língua, como língua estrangeira. Segundo Sakurai (2010, p. 269), linguistas japoneses no Brasil analisam o contraste entre a língua (do período Meiji e Taisho¹⁰) que os japoneses levaram quando emigraram para o Brasil com a língua dos que permaneceram no Japão e notaram que esta língua, a qual acabou sendo passada para os seus descendentes, não acompanhou as mudanças do país de origem. “Muitos dos imigrantes mais velhos sabiam escrever ideogramas na forma antiga, ainda de antes da reforma da escrita”. (SAKURAI, 2010, p. 269).

A cultura acompanha a língua de tal maneira que é de fato impossível trabalhar com uma sem a presença da outra. Nesta parte do trabalho, expomos como isso acontece de fato ao mostrar a evolução da língua japonesa como língua estrangeira no Brasil e assim debater o seu papel dentro de sala de aula, principalmente levando em consideração a visão dos alunos de japonês que chegam até mesmo a vê-la como uma motivação com relação aos estudos.

3.3.2 Interculturalidade dentro de sala de aula de língua estrangeira com enfoque na língua japonesa

Durante o final do século XX e o começo do XXI, houve um crescimento de “sociedades multiculturais, globalização, economias de concorrência, facilidade e agilidade na comunicação entre pessoas e na troca de bens culturais” (SILVA; SIMÕES, 2010, p. 5) entre países afastados e, conseqüentemente, o ensino de língua estrangeira passou a se desenvolver dentro de um modelo intercultural, conforme tratamos no tópico de discussão sobre a cultura nas aulas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Podemos perceber isso com o uso do método Comunicativo, o qual privilegia o uso da comunicação dentro do ensino da língua estrangeira, assim como uma aquisição cognitiva e criativa e também

¹⁰ Período Meiji vai de 1868 até 1912 e o Taisho vai de 1912 a 1926. A imigração japonesa para o Brasil começou a partir de 1908. (REFERENCIA: Wikipédia/ link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_Meiji)

organiza os seus conteúdos em temas visando a interação em sala de aula, ou seja, uma atividade dinâmica em grupo. Silva e Simões (2010) acreditam que o modelo intercultural conta com a comparação e associação entre a cultura do aluno e a que está sendo ensinada. Dessa forma não existe mais o plano de colocar o aluno dentro de uma realidade estranha, ao em vez disso ele é incentivado a pensar criticamente sobre ela e também a refletir sobre a sua própria.

Tal qual é dito pelos PCN's¹¹, em termos de competência comunicativa, seja para a língua materna ou para a língua estrangeira, o aluno precisa desenvolver três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento da organização dos textos e conhecimento de mundo.

Em termos gerais, dando destaque no terceiro e último, ele se fundamenta no conhecimento coletivo comum que se tem sobre mundo em que vivem, conhecimento adquirido e construído a partir das suas experiências de vida, o contato com o material cultural e com os meios de comunicação. Silva e Simões afirmam que a ausência desse último conhecimento, descrito acima, tem o papel de dificultar ou facilitar o empenho discursivo do aluno. Fica claro que, apesar de possuir um ótimo conhecimento sistêmico, em uma interação oral ou em um texto escrito, se o estudante não souber qual é o assunto tratado em questão sua compreensão será difícil ou quase impossível. Já em uma possível situação contrária, se o aluno possui grande domínio do assunto a ser tratado, porém tem pouco conhecimento gramatical, sua compreensão será muito mais elevada. (SILVA; SIMÕES, 2010, p. 5). Colocando isso em prática dentro da sala de aula de língua japonesa, a mesma situação é possível ao pensarmos que um aluno que possua um grande conhecimento da cultura japonesa, apesar de ainda desconhecer a parte gramatical, tem uma compreensão maior do contexto apresentado pelo professor, em comparação com um colega que não tenha nenhum ou pouquíssimo entendimento da cultura japonesa.

Segundo os PCN's, a língua estrangeira é classificada como um tipo de conhecimento que pode, se houver desenvolvimento da aprendizagem no nível sistêmico, contribuir no aperfeiçoamento conceitual do estudante ao apresentá-lo: diferentes visões de mundo, outros modos de vida social e política e também mostrar outras experiências de vida diferentes daquela a qual está acostumado. Do mesmo jeito que foi dito no tópico anterior a este e até mesmo em vários outros pontos neste trabalho, a língua japonesa, no papel de língua

¹¹ No Brasil, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Os PCNs nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

estrangeira, pode contribuir para a visão que o aluno tem do mundo e principalmente do outro em termos de língua e cultura. A questão da interculturalidade, o embate entre a cultura do aluno e da língua-alvo, é imperceptível para tornar possível o processo de aprendizagem da língua (os aspectos da cultura do aluno sempre devem ser levados em consideração em uma aula de línguas) e em assuntos sociais referentes ao respeito à diversidade cultural, a interação e convivência harmônica entre pessoas de diferentes povos.

Ao desenvolver a competência intercultural do aluno, a partir da aprendizagem da língua e da cultura de determinado povo, ele será influenciado pela variedade de valores, normas, crenças e comportamentos que no fim o ajudará a construir uma identidade sociocultural fortalecendo a sua percepção de mundo. (CHUCHENE; HIBARINO, 2010).

Karina Chuchene e Denise Hibarino (2010) trazem no seu trabalho sobre interculturalidade na sala de aula de língua inglesa, que o desenvolvimento da competência intercultural durante as aulas de língua estrangeira se trata de um fator dominante, porque não se espera mais que o estudante apenas compreenda e se expresse utilizando o idioma aprendido e sim que vá além dos limites da comunicação. Elas complementam essa ideia ao dizer que ao se adotar a comunicação como expressão criativa, perspectivas concretas e desafiadoras são desenvolvidas dentro de práticas pedagógicas as quais possibilitam um diálogo entre diferentes culturas, além de respeitarem as suas diferenças.

As estudiosas Chuchene e Hibarino também executaram duas pesquisas de abordagem qualitativa em duas escolas, onde professores e alunos responderam uma série de questionamentos sobre “a importância da interculturalidade no ensino da língua inglesa, sua experiência com a língua e a sala de aula e os recursos utilizados na prática pedagógica”. (CHUCHENE; HIBARINO, 2010, p. 203). Os resultados alcançados foram que, primeiro analisando as respostas dos professores, notou-se que apesar dos aspectos culturais da língua serem tratados como algo fundamental no ensino/aprendizagem e que deveriam fazer parte do cotidiano do trabalho docente, os professores demonstraram não ter esclarecimentos específicos sobre o conceito de cultura e quais aspectos precisam ser observados no trabalho de sala de aula. Com relação às respostas dos alunos, ao observá-los como agentes de aprendizagem, parece haver uma necessidade maior na participação do processo de interculturalidade dentro de sala de aula e fora dela em atividade extraclasse. Em outras palavras, os alunos precisam de orientações mais claras e específicas sobre uma maneira ideal de buscar este conhecimento, de forma a lhes tornar possível selecionar e interpretar corretamente as informações que obtêm na escola, em casa e através do uso das mídias de comunicação, para no fim serem capazes de construir relações que propõe a “formação

intercultural e suas implicações como parte do ensino da língua inglesa”. (CHUCHENE, HIBARINO, 2010, p. 203).

Fazendo uso da linha de raciocínio de Bakhtin e se fixando no campo do ensino de língua estrangeira, Cássia dos Santos Teixeira (2012) mostra que quando a língua estrangeira é ensinada, vista e estudada dentro dessa abordagem, traz possibilidades ao estudante referentes a uma aprendizagem mais contextualizada em situações reais de uso. Dessa maneira, o aluno nota e entende a importância da mesma para a construção da sua formação enquanto cidadão e, simultaneamente, para a realidade do seu dia a dia. Teixeira também aborda considerações relevantes sobre os professores do ensino da LE ao dizer que

Muitos professores ainda têm a concepção de ensinar língua em uma visão estrutural em que a maior ênfase é dada aos aspectos gramaticais, uma língua que é estudada fora do contexto social, cultural, e interacional. A visão dialógica de aprendizagem ainda é desconsiderada para muitos profissionais, o que leva a uma incidência de uma práxis monológica – que é contrária ao dialogismo, passando assim a noção de língua como um saber fechado, acabado e imutável. (DOS SANTOS TEIXEIRA, 2012, p. 117).

É compreensível que ainda haja professores focados em utilizar o método gramática e tradução, já que foi este o primeiro método utilizado nos estudos de línguas estrangeiras, porém, como já foi tratado na parte da evolução dos métodos e abordagens, o enfoque em apenas um método restringe muito o conteúdo que pode ser abordado e principalmente o crescimento do conhecimento do estudante. O surgimento de outros métodos e abordagens ocorreu justamente com o intuito de trazer novas maneiras para facilitar a transmissão do conteúdo e também a aprendizagem dos alunos.

Ao darmos enfoque na interculturalidade dentro de sala de aula queremos ressaltar como este assunto é importante para desenvolver a competência intercultural do aluno, o qual ao entrar em contato com outras culturas e línguas acaba por entender que a sua cultura e língua é apenas uma dentre as milhares que existem. É através dessa diversidade cultural que o aluno aprenderá, indo por caminhos além da comunicação, a compreender o outro e consequentemente respeitá-lo.

Sabendo que a língua japonesa é aqui explorada como uma língua estrangeira, nos tópicos subsequentes apresentaremos questões de como a interculturalidade interfere e auxilia alunos e professores durante os momentos de ensino-aprendizagem da língua e cultura japonesa.

3.3.2.1 Professores nativos e não nativos

Antes de qualquer coisa, ao ter a intenção de tratar aqui sobre as diferenças entre professores nativos e não nativos de determinada língua-alvo, queremos deixar claro que não estamos aqui para questionar quais dos dois é mais capacitado ou mais apropriado para passar o seu conhecimento aos estudantes de língua estrangeira. Nosso propósito é destacar os pontos negativos e positivos de ambas as partes, com relação aos seus métodos selecionados para ajudar e facilitar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Dentro do contexto do ensino da língua japonesa para falantes de português, devemos relembrar que em um primeiro momento a língua era ensinada para os descendentes, dando um destaque maior nas habilidades de leitura e escrita da língua, sem dar muita importância à oralidade, como já mencionamos no tópico sobre a história da língua japonesa no Brasil. Por essa razão é relevante observarmos atentamente a formação dos professores de japonês dentro do Brasil nos dias atuais.

De acordo com os dados coletados por Mayumi Yoshikawa (2012) referentes à formação dos professores na área de ensino da língua japonesa, todos os professores do CELEM e sete dos onze professores que lecionam no CEL são descendentes de japoneses. Yoshikawa complementa essa informação com o fato de todos esses professores terem aprendido a língua japonesa em escolas onde se ensina a língua na base da cópia dos caracteres japoneses e pouco ou nenhuma relevância era dada a parte da oralidade, pois supunha que esta era trabalhada dentro de casa.

Já Edson Teixeira do Nascimento (2016), em seu trabalho acadêmico de pós-graduação, nos traz informações que conforme dados de pesquisa de 2005, realizada pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ), confirma que mais de 90% dos professores fluentes no idioma japonês são nativos ou descendentes, mesmo a maioria destes não possuem de uma licenciatura em Letras. Dando continuidade no seu trabalho, Nascimento comenta sobre algumas das suas experiências com professores de língua japonesa tanto no Brasil quanto no Japão.

Antes mesmo de ir ao exterior, tive a oportunidade de estudar com professores nativos da LJ que me ajudaram a compreender melhor o universo japonês. Mesmo assim, pude vivenciar lá no Japão algumas situações que fizeram questionar como as crenças dos professores influenciam nas suas ações em sala de aula. Os alunos japoneses, de modo geral, são menos incentivados a fazer perguntas aos professores durante sala de aula, característica que considero marcante da cultura de aprender dos alunos brasileiros, que são, desde criança, incentivados a participarem da aula, perguntando sobre aquilo que está sendo explicado pelo professor regente a fim de compreender melhor o conteúdo ensinado. (NASCIMENTO, 2016, p. 21).

Ele chega a dizer, dentro desse contexto, que foi chamada a atenção pelo professor nativo por ser o mais questionador da turma, uma atitude tratada como negativa no Japão, porque é vista como um insulto a competência do professor. É interessante perceber como uma ação que é incentivada no Brasil pode ter um significado contrário no Japão.

Por parte dos alunos de língua japonesa, durante a fase inicial em que a língua passou a ser tratada como língua estrangeira, notou-se uma preferência “errada” por professores nativos ou até mesmo por professores, mesmo não sendo nativos, que possuem traços fenotípicos japoneses. Em outras palavras, julgavam a competência e o nível da proficiência do japonês do professor somente pela sua aparência. Moraes e Morales (2011, p. 175 *apud* NASCIMENTO, 2016, p. 51) comentam que em uma situação em que professor, o qual não possui descendência japonesa, leciona aulas para alunos de maioria nikkei, ele geralmente acaba sendo visto com certa desconfiança. Nascimento (2016) questiona de maneira bastante inteligente ao dizer se tudo isso não é decorrente da discriminação gerada pela propaganda realizada por escolas de idiomas e também destaca que, na sociedade brasileira atual, possuir traços fenotípicos japoneses não significa mais ter proficiência no japonês.

Referente às crenças sobre a nacionalidade do professor, Nascimento, através do uso de uma pesquisa com perguntas para professores da área do japonês, constatou que a maioria dos professores acredita que um professor nativo, graças às suas diversas experiências, possui uma bagagem cultural superior se comparado a um professor não nativo sobre a língua-alvo. Também concordamos com este ponto de vista, uma vez que ao comparar dois professores iniciantes (um *nikkei* que tem contado com a comunidade japonesa no Brasil e um outro com o conhecimento adquirido durante seus estudos) observamos uma facilidade maior por parte do primeiro em transmitir determinados assuntos culturais da língua se comparado com o segundo. Ainda sobre a pesquisa de Nascimento, os professores veem essa bagagem cultural como algo essencial para abordar elementos culturais que não estão vinculados aos temas presentes no livro didático e de poder utilizar esse conhecimento para enriquecer a aula e também cativar os alunos. Em contrapartida, esses mesmos professores reconhecem que um professor nativo infelizmente não tem a mesma clareza com relação à perspectiva do estudante da língua japonesa (principalmente as suas dificuldades como alguém que tem como língua materna o português brasileiro), diferente do professor não nativo o qual passou, assim como o aluno, por todo um processo de aquisição. (NASCIMENTO, 2016).

Não há dúvidas que tanto os professores nativos quanto os não nativos são capazes de obter uma competência linguística, ao trabalhar com as suas vantagens e desvantagens, de

modo a conhecer o funcionamento e conhecimento gramatical da sua língua e da língua materna dos seus estudantes, com a meta de lhes ensinar a língua japonesa adequadamente de acordo com o contexto em que se encontra dentro de sala de aula.

3.4 Síntese das discussões

Com o intuito de finalizar este capítulo, vamos fazer uma pequena síntese do conteúdo e das discussões realizadas ao longo dos subcapítulos aqui apresentados. Podemos dividir o capítulo em duas grandes partes, a primeira faz referência às fundamentações teóricas e a segunda faz uso dos conceitos teóricos trabalhados anteriormente para discutir sobre o papel da cultura japonesa dentro de sala de aula.

Quando nos referíamos a conceitos teóricos, estamos querendo nos referir aos conceitos-chave relevantes para esta pesquisa, tais como, cultura, língua e interculturalidade. Sem uma ideia ou definição clara sobre essas palavras, as discussões se tornariam um pouco difíceis e incompreensivas para os leitores e por essa razão sua presença no trabalho é necessária.

Ainda dentro da primeira parte sobre fundamentações teóricas, trazemos também um pouco sobre a língua e a cultura japonesa em termos gerais e com relação a sua atuação no Brasil. A história, mesmo que breve, da língua e da cultura do Japão é importante para situar o leitor em um território, no mínimo familiar, para tornar as discussões seguintes mais claras e interessantes. A evolução da língua japonesa no Brasil se trata de um contexto fundamental para poder discutir como a cultura atua no ensino e aprendizagem do japonês.

O debate sobre a cultura japonesa e as questões de interculturalidade dentro de sala de aula nos traz diversos pontos a serem analisados, como por exemplo, aos livros didáticos adotados por instituições e professores, a capacitação dos professores, qual conteúdo e quais questões culturais devem ser abordadas em sala de aula, embate entre a cultura do aluno e da língua-alvo, diversidade cultural e as motivações dos alunos. Tudo isso se resume basicamente no que gostaríamos de trazer para mostrar e comprovar o quanto a cultura de determinado país, neste caso o Japão, é relevante no ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui construído e elaborado debateu de forma pertinente sobre o papel da cultura no ensino da língua estrangeira, destacando as características e questões que envolvem a língua japonesa. Para tornar isso possível, dividimos a temática aqui selecionada em três partes com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa.

Após identificar os aspectos e conceitos relevantes para a aquisição de língua estrangeira, tais como, cultura, língua (língua materna, segunda língua e língua estrangeira) e interculturalidade, examinamos o papel que a cultura exerce sobre o ensino da língua japonesa como meio de motivação na aprendizagem do estudante, influência direta no ensino da língua ao simular situações reais e meio pelo qual é possível ver as diferenças entre dois povos com o propósito de respeitar e valorizar a língua e cultura do outro.

Na última parte, discutimos de que forma a interculturalidade auxilia alunos e professores da língua japonesa durante o processo de aprendizagem da língua e cultura do outro e acabamos por levantar questões referentes sobre professores nativos e não nativos. Dependendo da origem da cultural pertencente ao professor, sua atitude perante os alunos em sala de aula pode variar entre poder abordar elementos culturais que não estão presentes nos livros didáticos e cativar ou ajudar os estudantes por conhecer sua perspectiva e suas dificuldades. Já o aluno desenvolve uma competência intercultural na qual é incentivado a pensar criticamente sobre a cultura da língua-alvo e refletir sobre a sua própria, além da interculturalidade ajudar no desenvolvimento das suas habilidades linguísticas.

Com relação às limitações do estudo aqui trabalhado, não houve dificuldade em encontrar bibliografias de artigos, livros e pesquisas relacionadas com o tema abordado, contudo com relação à importância da cultura japonesa para o ensino da língua japonesa foi um pouco diferente. Encontrou-se sobre o ensino no Brasil, sobre os professores, sobre os alunos e sobre os materiais didáticos, porém não houve nenhum que abordasse especificamente sobre a importância da cultura japonesa para o ensino da língua.

Tendo isso em mente, acreditamos que este trabalho contribuiu para trazer novas visões com relação ao ensino-aprendizagem do japonês no Brasil. Questionamentos sobre o papel da cultura, da interculturalidade, da formação dos professores e do seu papel em sala de aula e as motivações que levam os estudantes a optar estudar este curso ou disciplina. Seria bastante interessante se pesquisadores e estudiosos da área do japonês trouxessem mais

pontos de vistas e questionamentos com relação ao tema aqui proposto. Talvez até mesmo novas maneiras de estruturar os conteúdos e os planos de aulas de língua japonesa.

Concluimos lembrando o quanto importante é abordar sobre a cultura japonesa durante o processo de ensino-aprendizagem da língua japonesa, não apenas em termos de motivação para os estudantes, mas como um meio que afetará no desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e na sua compreensão com relação às normas e valores que a língua carrega. Dentro de sala de aula, a cultura torna possível um reflexo do cotidiano do japonês e isso acaba por afetar diretamente no aprendizado da língua e por essa razão instituições e professores ainda estão constantemente revendo as suas metodologias, os materiais didáticos utilizados, o perfil dos seus alunos e o conteúdo que deve ser abordado nas aulas. Sempre com o intuito de melhorar e facilitar o ensino de línguas para os seus estudantes. Naturalmente isso não se aplica apenas ao japonês, pois este no papel de língua estrangeira também traz questionamentos e reflexões que podem muito bem ser colocadas e debatidas em outros idiomas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. *APUD IN*: SOLTES, Vania. A intencionalidade na propaganda publicitária. RAUPP, Eliane Santos. 2014. TCC (Graduação em Letras Português/Espanhol) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. *APUD IN*: DOS SANTOS TEIXEIRA, Cássia et al. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. *Linha D'Água*, v. 25, n. 1, p. 183-201, 2012.

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. *APUD IN*: CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?”. Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. Publicado no V Enecult. Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, v. 27, 2009.

BREITBACH, Áurea Correa de Miranda. *Notas sobre a importância metodológica dos conceitos*. Ensaios FEE, v. 9, n. 1. p. 121-125. 1988.

CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?”. Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. Publicado no V Enecult. *Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, v. 27, 2009.

CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORATO, Eduardo. *Pesquisa Bibliográfica*. Goiânia, 2004. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em 07 abril 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. *APUD IN*: RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

CHUCHENE, Karina Mansur; HIBARINO, Denise Akemi. *A interculturalidade na sala de aula de língua inglesa*. Eletras, vol. 20, n.20, jul., p. 198-209, 2010

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. *Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito*. Desenvolvimento em questão, v. 6, n. 12, p. 63-86, 2008.

DE BARCELLOS, Renata da Silva; DE BARCELLOS, Fernanda da Silva. *LÍNGUA & CULTURA*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/29.htm>. Acesso em 08 de maio de 2019.

DOI, Elza Taeko. *O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração*. Estudos Lingüísticos. XXXV. Campinas, p. 66-75, 2006.

DOS SANTOS TEIXEIRA, Cássia et al. *Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem*. Linha D'Água, v. 25, n. 1, p. 183-201, 2012.

DURKHEIM, Émile. 1912. *APUD IN*: CRESPI, Franco. Manual de sociologia da cultura. Lisboa: Ed. Estampa, 1997. p. 79-146. *APUD IN*: PORTO, Cristiane de Magalhães. Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica. In: PORTO, CM., BROTAS, AMP., and BORTOLIERO, ST., orgs. *Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, p. 93-122, 2011.

ELIA, Sílvio. *A Língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 2001. *APUD IN*: MOREIRA, Katiane Quintiliano. Contribuições das línguas africanas para o português do Brasil. CONCEIÇÃO, Vera Lúcia C. da. *Revista de Letras*, v. 6, n. 1/2, 2014. TCC (Graduação em Letras) - Universidade Católica de Brasília, DF-Brasília, 2013.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994 (Oxford Applied Linguistics).

_____. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997 (Oxford Introductions to Language Study).

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. *APUD IN*: SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2. A pesquisa científica. *Métodos de pesquisa*, v. 1, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1946.

GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona, Hispano Europea, t. 1. 1975. *APUD IN*: BREITBACH, Áurea Correa de Miranda. Notas sobre a importância metodológica dos conceitos. *Ensaio FEE*, v. 9, n. 1. p. 121-125. 1988.

KRAMSCH, Claire. *Culture in Foreign Language Teaching*. Iranian Journal of Language Teaching Research, v1 n1, p. 57-78, 2013. [Tradução] p. 134-152, 2017.

_____. *Third Culture and Language Education*. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds.). *Contemporary Applied Linguistics*. London: Continuum, p. 233-254, 2009.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. *Rev. katálysis* vol.10 no.spe Florianópolis, 2007.

MEIRELES, Selma Martins. *Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro*. In: *Educar*, n. 20. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 149-164.

APUD IN: SILVA, Karina Herrera; SIMÕES, José da Silva. O papel da cultura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: dificuldades e estratégias. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, 2010.

MORALES, Leiko Matsubara. *Breve história do ensino de língua japonesa no Brasil*, 9 jun 2009. Disponível em: <http://www.discovernikkei.org/en/journal/2009/6/9/lingua-japonesa-no-brasil/>. Acesso em 04 de junho de 2019.

MORALES, L. M (org.). *Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino*. São Paulo: Fundação Japão, 2011. APUD IN: NASCIMENTO, Edson Teixeira do. *O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH E LE)*. MUKAI, Yûki. Brasília – DF, 2016.

MORATO, Geanne Alvez de Abreu. *Situando a língua japonesa no contexto da história do ensino de línguas no Brasil*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/190-situando-a-lingua-japonesa-no-contexto-da-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil>. Acesso em 20 de maio de 2019.

MOREIRA, Katiane Quintiliano. *Contribuições das línguas africanas para o português do Brasil*. CONCEIÇÃO, Vera Lúcia C. da. Revista de Letras, v. 6, n. 1/2, 2014. TCC (Graduação em Letras) - Universidade Católica de Brasília, DF-Brasília, 2013.

MORIWAKI, Reishi; NAKATA, Michiyo. *História do ensino da língua japonesa no Brasil*. Editora Unicamp, 2008.

MUKAI, Yûki. *Wa e Ga: as partículas gramaticais da língua japonesa*. Col. Japão em foco, v. 4. Pontes Editores, 2014.

MUKAI, Yûki; SUKUZU, Tae (org.). *Gramática de Língua Japonesa Para Falantes de Português*. Pontes Editores, 2016.

NASCIMENTO, Edson Teixeira do. *O professor de língua japonesa (LE): crenças e ações de três professores universitários com trajetórias diferenciadas de aquisição/aprendizagem (LM, LH E LE)*. MUKAI, Yûki. Brasília - DF, 2016.

ODA, Ernani. *Interpretações da "cultura japonesa" e seus reflexos no Brasil*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 26, n. 75, p. 103-117, 2011.

PARAQUETT, Márcia. *Da abordagem estruturalista à comunicativa*. In: TROUCHE e REIS (org.). *Hispanismo*. Brasília: Ministério da Educação, Cultura e Deporto, 2000, vol. 1. APUD IN: DE BARCELLOS, Renata da Silva; DE BARCELLOS, Fernanda da Silva. *LÍNGUA & CULTURA*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/29.htm>. Acesso em 08 de maio de 2019.

PEREIRA, Ronan Alves. *Tradução no contexto das Religiões Japonesas no Brasil*. Estudos Japoneses, n. 33, p. 96-115, 2013.

PORTO, Cristiane de Magalhães. *Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica*. In: PORTO, CM., BROTAS, AMP., and BORTOLIERO, ST., orgs. *Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, p. 93-122, 2011.

PUPP SPINASSÉ, Karen. *Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Contingentia. Porto Alegre. v. 1, n. 1 (nov. 2006), p. 1-8, 2006.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. *Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais*. In: BEUREN, I.M. (org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

ROCHA, Claudia. *O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas*. In: Claudia Hilsdorf Rocha e Edcleia Aparecida Basso (org.). *Ensinar aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 15-34. APUD IN: SILVA, Karina Herrera; SIMÕES, José da Silva. *O papel da cultura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: dificuldades e estratégias*. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, 2010.

SAKURAI, Célia. *Os Japoneses*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1970. APUD IN: SOLTES, Vania. *A intencionalidade na propaganda publicitária*. RAUPP, Eliane Santos. 2014. TCC (Graduação em Letras Português/Espanhol) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2014.

SILVA, Aline Gomes da. *Histórias de vida: um estudo intercultural acerca da languaculture de um grupo de imigrantes missionários cristãos na terceira idade*. REES, Dilys Karen. 2016. 208 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Eli Lopes da. *Manual de elaboração de trabalhos acadêmicos: graduação e pós-graduação*. 2. ed. Florianópolis, SENAC/DR, 2011.

SILVA, Karina Herrera; SIMÕES, José da Silva. *O papel da cultura no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: dificuldades e estratégias*. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, 2010.

SILVA, Reinaldo Ferreira de; LIMA, Diógenes Cândido de. *Abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira: reflexões e concepções*. Fólio - Revista de Letras. Vitória da Conquista. v. 8, n. 2, p. 173-186, 2016.

SOLTES, Vania. *A intencionalidade na propaganda publicitária*. RAUPP, Eliane Santos. 2014. TCC (Graduação em Letras Português/Espanhol) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2014.

SORIANO, Ramón. *Interculturalismo*. Entre liberalismo y comunitarismo. Córdoba: Almuzara, 2004. APUD IN: DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. *Multiculturalismo versus*

Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em questão*, v. 6, n. 12, p. 63-86, 2008.

THE JAPAN FOUNDATION. *Ensino de Língua Japonesa: Escolas e cursos - ensino fundamental, médio e superior*. Fundação Japão. São Paulos. 2017.

TUSSI, Matheus Gazzola; XIMENEZ, Andrey. *Bilinguismo: características e relação com aspectos cognitivos*. Anais da X Semana de Letras. Porto Alegre: EdiPUC RS, 2010.

YOSHIKAWA, Mayumi Edna Iko. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (orgs.). *A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem*. Pontes Editores, 2012.

WEBSITES

“*Conceito de Cultura*”. Cecilia Bembibre. Editorial QueConceito. São Paulo. 2005-2019. Disponível em: <https://queconceito.com.br/cultura> . Acessado em 08 de maio de 2019, às 08h50.

“*Significado de Cultura*”. Significados.com.br. Disponível em: <https://www.significados.com.br/cultura/> . Acessado em 08 de maio de 2019, às 09h00.

“*Interculturalidade - Conceito, o que é, Significado*”. Conceitos.com. Disponível em: <https://conceitos.com/interculturalidade/>. Acessado em 21 de maio de 2019, às 17h35.

“*PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*”. Centro de Produções Técnicas e Editora Ltda © 2000 - 2019. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-estrangeira>. Acessado em 24 de maio de 2019, às 19h19.

“Era Meiji”. Ana Lucia Santana. 2006-2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/japao/era-meiji/>. Acessado em 24 de maio de 2019, às 20h10.